

# **ONDERWYSERS SE BELEWING VAN TRANSFORMASIE: IMPLIKASIES VIR ONDERWYSBESTUUR**

deur

**KAREL PRINS**

voorgelê luidens die vereistes

vir die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS**

in die vak

**ONDERWYSBESTUUR**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA**

**STUDIELEIER: PROF S SCHULZE**

**November 2010**

# **TEACHERS EXPERIENCE OF TRANSFORMATION AND IMPLICATIONS FOR EDUCATION MANAGEMENT**

by

**KAREL PRINS**

submitted in accordance with the requirements

for the degree of

**MASTER OF EDUCATION**

in the subject

**EDUCATION MANAGEMENT**

at the

**UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA**

**SUPERVISOR: PROF S SCHULZE**

**November 2010**

## ERKENNINGS

Ek moet eerstens dankie sê vir my oorlede ma en pa wat onder seker van die moeilikste plattelandse omstandighede een uit tien kinders tot hierdie hoogte met nederigheid en tog streng Christelike waardes aangespoor het.

'n Spesiale dank aan my steunpilaar, liefdevolle, altyd nederige en biddende vrou vir haar sagte volgehoue aanmoediging nie net tydens my studie nie, maar oor die jare heen, selfs toe ek op die laagste punt in my lewe was.

Ek wil graag dankie sê vir die skoolhoof en die onderwysers van my skool wat aan die studie deelgeneem het, vir hulle openlike en opbouende deelname wat dit vir my moontlik gemaak het om my studie te kon voltooi.

Besondere dank en waardering gaan aan my studieleier, professor Schulze, vir haar onmeetbare waardevolle terugvoering, leiding en bydrae wat sy gelewer het tydens die volle duur van my studie.

Ten slotte wil ek graag my dank uitspreek teenoor my Hemelse Vader vir 'n gespaarde en gesonde lewe en vir die geleentheid om deur hierdie studie sy wonderbaarlike genade te ervaar; dank ook vir broers en sisters en 'n wonderlike skoonfamilie wat Hy aan my geskenk het.

# VERKLARING

Studentenommer: 3318-106-3

Ek verklaar dat ONDERWYSERS SE BELEWING VAN TRANSFORMASIE: IMPLIKASIES VIR ONDERWYSBESTUUR my eie werk is en dat alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het aangedui en erken is by wyse van volledige bronverwyssings.

---

**HANDTEKENING**

(Mnr K Prins)

---

**DATUM**

## OPSOMMING

Die doel van hierdie studie was om te bepaal hoe onderwysers transformasie beleef en wat die implikasies daarvan vir onderwysbestuur is. Die benadering was kwalitatief, verkennend en beskrywend. In 'n gevalle-studieontwerp is ses herontplooide onderwysers van 'n eksmodel C-skool doelbewus gekies as steekproef. In-diepte onderhoude is met die onderwysers gevoer. Informele onderhoude en observasie is ook gebruik om data in te samel. Die resultate het gefokus op die onderwysers se siening van transformasie en hul belewing van die beleid self en hoe dit bestuur is, die finansiële implikasies van transformasie en die impak daarvan op onderwysers. Die gevolgtrekking word gemaak dat individuele onderwysers enkele aspekte van transformasie positief beleef het, byvoorbeeld bevordering. Negatiewe belewings het verband gehou met geforseerde, oorhaastige transformasie wat nie alle rolspelers in die saak geken het of onderwysers goed voorberei het nie. Aanbevelings vir die hantering van transformasie en vir verdere studie is gemaak.

### **Kernbegrippe:**

transformasie;

onderwysbestuur;

gevalle-studieontwerp;

herontplooide onderwysers;

positiewe belewing van onderwystransformasie;

negatiewe belewing van onderwystransformasie

## SUMMARY

The aim of this study was to determine how teachers experienced transformation in education and what the implications were for education management. The approach was qualitative, exploratory and descriptive. In a case study design six redeployed teachers from an ex-model C school were purposefully selected as sample. In-depth interviews were conducted with the teachers. Informal interviews and observation were also used to collect data. The results focussed on the teachers' views of transformation and their experiences of transformation policy and how it was managed; the financial implications of transformation and the impact thereof on the teachers. It was concluded that individual teachers experienced some aspects of transformation positively, for example promotion opportunities. Negative experiences were related to transformation that was enforced overhastily and did not consider all role players or prepare teachers well. Recommendations were made for managing transformation and for further study.

### **Key concepts:**

transformation;

education management;

case study design;

redeployed teachers;

positive experiences of education transformation;

negative experiences of education transformation

## **LYS VAN VERKORTINGS, AFKORTINGS EN AKRONIEME**

<b>DSG</b>	<b>DEVELOPMENTAL SUPPORT GROUP</b>
<b>FAMSA</b>	<b>FAMILY AND MARRIAGE SOCIETY OF SOUTH AFRICA</b>
<b>FOS</b>	<b>FRIENDS OF THE SCHOOL</b>
<b>HNK</b>	<b>HERSIENE NASIONALE KURRIKULUM</b>
<b>HNKS</b>	<b>HERSIENE NASIONALE KURRIKULUM STELLINGE</b>
<b>HOD</b>	<b>HEAD OF DEPARTMENT</b>
<b>IQMS</b>	<b>INTEGRATED QUALITY MANAGEMENT SYSTEM</b>
<b>NOU</b>	<b>NASIONALE ONDERWYSUNIE</b>
<b>OBE</b>	<b>OUTCOMES-BASED EDUCATION</b>
<b>RDP</b>	<b>RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT PROGRAMME</b>
<b>SADOU</b>	<b>SUID-AFRIKAANSE DEMOKRATIESE ONDERWYSUNIE</b>
<b>SAOU</b>	<b>SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSUNIE</b>
<b>SARFU</b>	<b>SOUTH AFRICAN RUGBY FOOTBALL UNION</b>
<b>SDT</b>	<b>SCHOOL DEVELOPMENT TEAM</b>
<b>SMT</b>	<b>SENIOR MANAGEMENT TEAM</b>
<b>TOC</b>	<b>TARGET-ORIENTATED CURRICULUM</b>
<b>UGO</b>	<b>UITKOMSGERIGTE ONDERWYS</b>
<b>VOO</b>	<b>VERDERE ONDERWYSOPLEIDING</b>

# INHOUDSOPGAWE

Bladsy

## HOOFSTUK 1: OORSIG EN RASIONAAL

1.1	INLEIDING EN RASIONAAL .....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING .....	4
1.3	NAVORSINGSVRAE .....	7
1.4	DIE DOEL MET DIE NAVORSING .....	7
1.5	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF .....	8
1.5.1	Meta-teoretiese perspektief .....	8
1.5.2	Teoretiese aannames .....	9
1.5.3	Metodologiese aannames .....	9
1.6	DEFINISIES VAN TERME .....	9
1.6.1	Transformasie .....	9
1.6.2	Hulpbronverdeling .....	10
1.6.3	Herontplooide onderwysers .....	10
1.6.4	Eks-model C onderwysers .....	11
1.6.5	Skool ... ..	11
1.7	NAVORSINGSONTWERP EN METODE .....	11
1.7.1	Etiese maatreëls .....	12
1.7.2	Vertrouenswaardigheidsmaatreëls .....	12
1.7.3	Metode .....	12
1.7.3.1	Steekproef .....	13
1.7.3.2	Data- insameling .....	13
1.7.3.3	Data-verwerking .....	13
1.8	HOOFSTUKINDELING .....	14
1.9	OPSOMMING .....	15

## HOOFSTUK 2: TRANSFORMASIE IN DIE ONDERWYS

2.1	INLEIDING EN OORSIG .....	16
2.2	DIE BETEKENIS VAN TRANSFORMASIE .....	16



2.2.1	Belangrike transformasiebeleidsoorte in oorsig .....	16
2.2.2	Die invloed van beleid .....	18
2.2.3	Uiteenlopende perspektiewe oor transformasie .....	19
2.3	DIE IMPAK VAN TRANSFORMASIE OP ONDERWYS .....	23
2.3.1	'n Oorsig oor transformasie .....	23
2.3.2	Skoolbestuur: 'n model vir verandering .....	25
2.3.2.1	Bestuur op departementele vlak .....	26
2.3.2.2	Bestuur op skoolvlak .....	29
2.4	DIE IMPAK VAN TRANSFORMASIE OP ONDERWYSERS IN ANDER LANDE .....	31
2.5	DIE ROL VAN DEELNEMERS IN OPVOEDKUNDIGE TRANSFORMASIE .....	32
2.5.1	Skoolhoofde .....	33
2.5.2	Onderwysers .....	35
2.5.3	Ouers .....	38
2.5.4	Leerlinge .....	39
2.6	FINANSIËLE IMPLIKASIES VAN TRANSFORMASIE .....	40
2.7	ORGANISASIESTRUKTURE EN DIE ROL DAARVAN TYDENS TRANSFORMASIE .....	42
2.8	UITDAGINGS EN VERANTWOORDELIKHEDE VAN SKOOLBESTUUR .....	43
2.9	OPSOMMING .....	45

### **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN-METODE**

3.1	INLEIDING .....	46
3.2	ETIESE MAATREËLS .....	47
3.3	NAVORSINGSONTWERP EN-METODE .....	48
3.3.1	Navorsingsontwerp .....	49
3.3.2	Steekproef en data-insamelingsmetodes .....	49
3.3.3	Vertrouenswaardigheid .....	51
3.3.4	Metode van data-analise .....	52
3.4	SAMEVATTING .....	54

## **HOOFSTUK 4: BEVINDINGE VAN DIE NAVORSING**

4.1	INLEIDING .....	55
4.2	REALISERING VAN STEEKPROEF .....	55
4.3	BESPREKING VAN BEVINDINGE .....	55
4.3.1	Tema 1: Siening van onderwystransformasie .....	57
4.3.2	Tema 2: Beleving van die beleid van transformasie .....	58
4.3.3	Tema 3: Beleving van hoe transformasie deur die onderwysdepartement bestuur is .....	63
4.3.4	Tema 4: Beleving van hoe transformasie deur die skool bestuur is .....	65
4.3.5	Tema 5: Beleving van die finansiële implikasies van transformasie .....	67
4.3.6	Tema 6: Beleving van die impak van transformasie op onderwysers .....	69
4.3.7	Tema 7: Aanbevelings vir die bestuur van die skool .....	71
4.4	VELDNOTAS .....	73
4.5	OPSOMMING .....	76

## **HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

5.1	INLEIDING .....	77
5.2	GEVOLGTREKKINGS .....	78
5.2.1	Die transformasie wat plaasgevind het die afgelope jaar .....	78
5.2.2	Hoe onderwysers hierdie transformasie beleef .....	79
5.2.3	Die rol wat onderwysbestuurders kan speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer .....	81
5.3	AANBEVELINGS .....	83
5.3.1	Aanbevelings oor die rol wat onderwysbestuurders kan speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer .....	83

5.3.2	Aanbevelings vir verdere studie .....	84
5.4	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE .....	85
5.5	OPSOMMING .....	85
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>		<b>87</b>

# HOOFSTUK 1

## OORSIG EN RASIONAAL

### 1.1 INLEIDING EN RASIONAAL

As herontplooide onderwyser is ek direk geraak deur betekenisvolle opvoedkundige veranderinge wat die afgelope paar jaar se transformasie teweeg gebring het. Hierdie transformasie het gemengde gevoelens by onderwysers en die breër publiek uitgelok. Informele gesprekke het getoon dat vir baie onderwysers transformasie soos 'n berg was wat niemand wou klim nie, terwyl ander daarin die geleentheid gesien het om deel te wees van 'n transformerende opvoedkundige dispensasie. Informele gesprekke toon daarop dat in die Oos-Kaap veral sommige onderwysers geweier het om by sekere skole in byvoorbeeld die Transkei area waar daar tekorte was te gaan onderwys gee as gevolg van die haglike omstandighede rakende beskikbare fasiliteite. Dit is juis die gemengde gevoelens van onderwysers oor herontplooiing wat my aangespoor het om oor die onderwerp van transformasie navorsing te doen.

Tolo (2000:1) het in 'n begrotingstoespraak melding gemaak van die onderwysdepartement se prioriteite vir die jaar 2000/2001. Onderwys en opleiding is as 'n top prioriteit geïdentifiseer wat sal help om die breër ontwikkeling en transformasie uitdagings wat ons land in die gesig staar, te laat realiseer. In sy toespraak (Tolo 2000:1) het die LUR vir Onderwys gesê dat die onderwysdepartement die implementering van programme en wetgewing moet bespoedig op 'n wyse wat 'n direkte invloed sal hê op die lewens van die "gewone" mense. In hierdie toespraak is daar ook gewys op die rasionalisasie en herontplooiing van onderwysers wat gelykheid ten opsigte van personeelvoorsiening en die verspreiding van professionele bevoegdheid met betrekking tot leerareas teweeg gebring het. Hoewel die proses moeilik en sensitief is, word vertrou dat verbeterde uitkomstes en dienslewering die

eindresultaat sal wees. In 'n berig het woordvoerder Matsane (2000:1) van die African Eye News Service aangevoer dat die Onderwysdepartement (Noordelike Provinsie) nie vir die proses begroot het nie wat dus die proses vertraag het.

Jeena (1998:1-4) fokus op onderwysers se geestelike gesondheidstatus, vreesvlakke en insidente van uitgeputte onderwysers gedurende 'n periode van transformasie en onderwysers se persepsie oor die veranderings. Volgens Jeena (1998:2-4) se bevindinge was die onderwysers in die fokusgroep van mening dat hierdie vrese nie ontstaan het as gevolg van onderwysers se eie professionele rol en bevoegdheid nie, maar eerder weens die onsekerheid van hul indiensnemingsituasie. Aanbevelings deur onderwysers is gemaak dat opvoedkundige owerhede 'n herstellingstrategie moet ontwikkel om hierdie probleem aan te spreek. Dit sal help om onderwysers wat herontplooi is positief te beïnvloed.

Von Loggerenberg (1997:2-4) het in sy studie gefokus op die bepaling van tot watter mate onderwysers tevrede was met die nuwe opvoedkundige dispensasie en bevind dat die verkryging van gelykheid as sentrale komponent moet staan in die pogings om onderwys te herstruktureer in 'n post-apartheid Suid-Afrika. Volgens die studie is daar in kommentaar van onderwysersunies en onderwysers klem gelê op die impak van die proses op getroude vrouens. Hiervolgens is aangevoer dat die proses voorafgegaan is deur 'n reeks stakings veral deur wit en bruin onderwysers. Onderwysers in areas waar daar 'n tekort aan hulpbronne is, het hulself van die skoolgemeenskap onttrek. Skoolhoofde het gekla dat onderwysers nie hul werk ernstig opneem nie. Ook is aangedui dat omtrent die hele ontwikkelingskomitee van sekere skole vrywillige uittrede aanvaar het. Gevolglik het die tekort aan hulpbronne by sommige skole, sosiaal en menslik, so swaar op onderwysers gerus dat transformasie as proses nie regtig saak gemaak het nie.

Volgens Johnson, Monk en Hodges (2000:179 & 14) kon apartheid deur middel van 'n stembrief uitgewis word en kon gelyke geleenthede geskep word, maar gelykheid met betrekking tot uitkomst word steeds deur oneweredige finansiële en menslike hulpbronverspreiding in die wiele gery. Oorvol klasse en 'n hoë onderwyser-leerlingverhouding is duidelike bewyse hiervan. Daar word deur die navorsers aangevoer dat die omgewing waarin die onderwysers werk, steeds bepaal watter klaskamerstrategie suksesvol is en watter strategie nie suksesvol is nie. Gevolglik sal die transformasie van omgewing as gevolg van herontplooïing onderwysers in staat stel om verskillende strategieë te gebruik. Die navorsers het dus daarop gefokus om vas te stel watter aanpassings onderwysers binne die sisteem waarin hulle hulself bevind, ervaar het terwyl hulle terselfdertyd transformasie in sig gehou het.

Die implementering van Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde Onderwys het sekerlik meegebring dat onderwysers verskeie aanpassings in hul werksomgewing moes maak. Volgens Ladd (1996:vii) is Uitkomsgebaseerde Onderwys 'n uitslaggeoriënteerde hervormingspoging. Dit het ten doel om skole aan te moedig om hul beperkte hulpbronne meer effektiek te gebruik met die oog op hoë vlakke van leer vir leerders. In hierdie geval word Uitkomsgebaseerde Onderwys ook gesien as 'n verbetering op die vorige stelsel aangesien dit die fokus vierkantig plaas op die uitkomst en nie op dit wat ingesit word nie. Die uitkomst word beïnvloed deur die kurrikulum, onderwyser/leerder-verhouding, die skoolgeboue, en beskikbaarheid van toerusting of handboeke of ondersteuningsdienste (Willis & Kissane 1997:30).

Opvoedkundige organisasies is vir hul sukses afhanklik van die kwaliteit, toegewydheid en dienslewering van die mense wat daar werk. Heyns (1998:258) is van mening dat verkeerde indiensneming deur middel van 'n proses soos herontplooïing nadele kan inhou vir skole, leerlinge en die betrokke opvoeders. Onderwysers in bestaande skole kan dus negatief reageer op herontplooiëde onderwysers omdat hulle hul as minder bekwaam mag beskou. Die onderwysers mag glo dat herontplooiëde onderwysers die bestaande

standaarde van die skool bedreig. Aanbevelings oor die implementering van internasionaal aanvaarde en bewese keurings- en aanstellingsprosedures sou 'n doeltreffende en sterk teenvoeter vir so 'n onwenslike situasie in skole wees. Ook is Heyns (1998:258 & 5) van mening dat oplossings vir personeelverwante probleme in die onderwys, geleë is in die suiwer en doeltreffende toepassing van die beginsels van personeelbestuur en nie in die aanvaarding van wette wat die demokratisering van die onderwys ondermyn nie.

'n Skool se menslike hulpbronne is een van die belangrikste aspekte in 'n skool aangesien die kwaliteit van onderwys grotendeels afhanklik is van die kwaliteit van die onderwyspersoneel. Transformasie en hoe dit hierdie menslike hulpbronne raak, is dus die fokus van hierdie studie. Dit kan insae lewer in watter aspekte van transformasie en hoe dit bestuur word onderwysers in veral eks-model C skole negatief of positief beïnvloed. Dit kan ook inligting verskaf oor wat skole kan doen om onderwysers te motiveer in tye van transformasie. Onderwysbestuur kan 'n kern rol speel in die daarstelling van strukture wat onderwysers gedurig positief kan motiveer in 'n transformerende omgewing.

## **1.2 PROBLEEMSTELLING**

Aan die begin van 1996 is die wiel aan die rol gesit vir uitgebreide herstrukturering in die onderwys met behulp van die herontplooiing van onderwysers. Daarna het ander veranderinge gevolg (soos wat aangetoon sal word) as deel van transformasie in die onderwys. Ek kan met behulp van onderhoude met onderwysers bepaal hoe die proses van transformasie vanaf die vroeë stadium tot nou toe deur onderwysers beleef is. Die skool waarbinne ek myself bevind, is hiervoor geskik aangesien dit beskryf word as 'n eks-model C skool wat slegs wit leerlinge en wit onderwysers in die verlede toegelaat het. Transformasie kan dus van beide kante waargeneem word aangesien onderwysers en leerlinge nou 'n meer rassegeïntegreerde onderwysomgewing ervaar. Chisholm, Soudien, Vally en Gilmour (2001:1) verklaar dat die

verkryging van gelykheid 'n sentrale komponent is in die pogings om onderwys te herstruktureer in 'n post-apartheid Suid-Afrika, maar dat onlangse pogings merkwaardige uitdagings in die gesig gestaar het. Dit is juis hierdie uitdagings wat die skool tot hoogtes sal dryf of in 'n groot mate kan die vrees vir blootstelling aan hierdie veranderende omgewing die skool terughou in terme van transformasie.

Die probleme wat onderwysers in eks-model C skole ervaar rakende transformasie, is nie onbekend nie aangesien ons almal 'n verlede van 'n ongebalanseerde etniese waardesisteem ervaar het. Die vrese hier is egter vrese vir transformasie wat verreikende gevolge kan hê vir 'n skool soos dié wat meesal op 'n outokratiese bestuurstyl funksioneer waar die hoof en bestuurspan die bestuurstaak uitvoer met onderwysers wat sonder veel teenkanting bestuurstake uitvoer soos verlang word. Herontplooïing as platvorm vir hierdie transformasieproses in skole het grootliks bygedra tot veranderinge in skole, veral eks-model C skole soos die skool waar ek myself bevind.

Die argument vir provinsiale herverdeling was gebaseer op die enorme verskil in ekonomiese en sosiale toestande wat oral op provinsiale vlak voorgekom het (Tolo 2000:1). Fisiese en menslike hulpbronne is oneweredig versprei en sommige armer provinsies het te make met hoë werkloosheid, ongeletterdheid en onopgeleide ouers. Met die herontplooïing van onderwysers vanaf skole met 'n lae- na skole met 'n hoë leerling-onderwysertal is gehoop om kwaliteit regoor die sisteem te verbeter en om ongelykhede tussen swart en wit skole, en ryker en armer provinsies te verminder (Chrisholm et al. 2001:4).

In 'n begrotingstoespraak van die LUR is die regering se prioriteite uiteengesit vir die jaar 2000/2001 (Tolo 2000:1). Hierdie begrotingstoespraak wys daarop dat skool-effektiwiteit en onderwysontwikkeling as prioriteit gesien word. Dit is ook in die belang van onderwysers en leerlinge dat daar deur middel van



positiewe transformasie 'n onderlinge werksverhouding geskep word tussen onderwysers, leerlinge en selfs die ouers.

In lyn met bogenoemde, is Heyns (1998:258) van mening dat transformasie van onderwys die beste bevorder word deur die effektiewe toepassing van seleksie prosedures en dat 'n skool se menslike hulpbronne een van sy belangrikste bates is aangesien die kwaliteit van onderwys afhang van die kwaliteit van sy onderwyserspersoneel. Daar word gepoog om met behulp van transformasie toe te sien dat hulpbronne eweredig onder staatskole versprei word. Die eks-model C skool in die algemeen ervaar feitlik geen ernstige probleme met betrekking tot hulpbronne nie. Met transformasie word daar meer en meer klem gelê op mededeelsaamheid met ander armer skole om hulle te help funksioneer. Onderwysers sal die geleentheid kry om oor hul werk en werksverhoudinge te praat en ook moontlik aan te dui watter suksesse en tekortkominge hulle tot dusver ervaar het binne die werksituasie en hoe transformasie dit beïnvloed.

Hierdie navorsing wil die ervaringe van 'n groep onderwysers by 'n geselekteerde skool aangaande transformasie blootlê en sodoende bepaal watter impak sekere veranderinge op onderwysers kan hê. Daar sal ook gekyk word na die rol wat onderwysbestuurders kan speel om die proses van transformasie te vergemaklik. Ek sal in hierdie verhandeling van beperkte omvang nie op *dissipline of Uitkomsgebaseerde Onderwys* of enige ander spesifieke transformasie verandering *per se* fokus nie, maar op transformasie in die algemeen. Die studie is egter gemotiveer deur die herontplooiing van onderwysers soos dit aanvaklik toegepas is. Dit het ook die seleksie van deelnemers beïnvloed, soos aangetoon is Hoofstuk drie (3.3.2).

### 1.3 NAVORSINGSVRAE

Die hoofnavorsingsvraag van hierdie navorsing is die volgende: *Hoe beleef onderwysers transformasie en wat is die implikasies daarvan vir onderwysbestuur?*

Vanuit hierdie hoofvraag het daar 'n aantal subvrae ontstaan :

- Watter transformasie het plaasgevind die afgelope paar jaar en vind nog steeds plaas?
- Hoe beleef onderwysers hierdie transformasie?
- Watter rol kan onderwysbestuurders speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer?

Transformasie verwys nie net na swart en bruin onderwysers wat na ander skole (insluitende eks-model C skole) herontplooi is nie, maar ook die ervaring van wit onderwysers by sulke skole wat nou in 'n totaal veranderende omgewing moet funksioneer. Dit word ook in die lig van ander transformasie-aspekte gesien. Die rol wat onderwysbestuurders speel, word as uiters belangrik beskou om onderwysers te ondersteun om effektief te funksioneer te midde van die eise wat transformasie stel.

### 1.4 DIE DOEL MET DIE NAVORSING

Die doelstelling is om:

- te beskryf watter transformasie wel plaasgevind het die afgelope jare en nog steeds plaasvind;

- te beskryf hoe onderwysers hierdie transformasie beleef en
- te beskryf watter rol onderwysbestuurders kan speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer.

## **1.5 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF**

Die oorsig oor my eie paradigmatiese perspektief, sluit aspekte in soos: metateoretiese, teoretiese en metodologiese veronderstellings.

### **1.5.1 Meta-teoretiese perspektief**

Matlawe (1989:12-14) gee 'n definisie van die konsep 'transformasie' wanneer hy daarna verwys as 'n komplekse interne toestand wat 'n individu aktiveer en in 'n spesifieke rigting laat beweeg. Hierdie studie poog dus om aanbevelings te doen vir die motivering van onderwysers as individue wat deur die proses van transformasie beïnvloed word. Ek sal veral fokus op dié rol van bestuurders in skole. Ek glo dat 'n positiewe gesindheid by alle onderwysers baie noodsaaklik is vir samewerking tussen onderwysers van verskillende rasse-groepe. Karpicke en Murphy (1996:27-34) beklemtoon dat 'n positiewe klimaat gekenmerk word deur 'n gemaklike, ordelike en veilige omgewing. Ek glo dus dat transformasie, indien dit op die regte wyse hanteer word, kan bydra tot so 'n positiewe klimaat.

Ek glo ook daarin dat onderwysers 'n drang het om gedurig nuwe uitdagings aan te pak. In hierdie studie fokus ek op die drang na gelykheid in terme van menslike hulpbronne vir alle onderwysers asook die uitdagings wat dit aan bestuurders stel. Maniere moet gevind word om te verseker dat transformasie op 'n effektiewe, doeltreffende en eerbare wyse in skole uitgevoer word.

### **1.5.2 Teoretiese aannames**

Faktore wat mag bydra tot positiewe transformasie moet in ag geneem word in die bestuur van personeel as deel van skoolbestuur in die skool. Skooladministrateurs behoort hierdeur in staat gestel te word om effektiewe transformasie toe te pas. Sodoende word verbetering in werksverhoudinge aangemoedig en 'n goeie werkatmosfeer in onderwys geskep. Toepaslike teorieë sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

### **1.5.3 Metodologiese aannames**

Ek beoefen wetenskaplike en etiese navorsing volgens die eise wat daaraan gestel word. Onderwysers sal inligting verskaf in in-diepte onderhoude wat sleutelfaktore met betrekking tot transformasie in onderwys sal identifiseer en beskryf. Na afhandeling van die studie sal bestuurstrategieë geformuleer word wat onderwysers en bestuurders sal help om die proses van transformasie in die skool te hanteer. Die aanname word gemaak dat 'n kwalitatiewe benadering hiervoor die mees geskikte sal wees omdat dit in-diepte inligting verskaf alhoewel nie veralgemeen kan word nie. Op hierdie wyse kan insig verkry word oor onderwysers se belewing van transformasie.

## **1.6 DEFINISIES VAN TERME**

### **1.6.1 Transformasie**

Die "Oxford English Mini Dictionary" (1997, s.v. 'transformation') volgens Legodi (2001:8) verduidelik die konsep van transformasie as "n groot verandering in voorkoms en orde." Lemon (2000:1) beskou die globale konteks van onderwys as "restructuring". Transformasie in Suid-Afrikaanse onderwys kan beskou word as grondslaggewende veranderinge in die karakter en voorkoms van die

onderwysstelsel wat plaasgevind het sedert die opening van die eerste skool in 1685 tot en met die eerste demokratiese verkiesing van 1994 en daarna (Legodi 2001:8-9).

Vir die doeleindes van hierdie studie, verwys “transformasie” na al die veranderinge binne die onderwysstelsel wat plaasgevind het, veral ná die oorname van die demokratiese regeringstelsel in Suid-Afrika in 1994. Hierdie veranderinge sluit in die samesmelting van voorheen gesegregeerde departemente, ontwikkeling van benadeelde skole, inhaal van finansiële agterstande en die implementering van die kontroversiële “Right Sizing” dokument van 1996 (Jeena 1998:1). Daar sal ook in besonder gelet word na hoe onderwysers *herontplooing* beleef het.

### **1.6.2 Hulpbronverdeling**

’n Skool se menslike hulpbronne is van die mees belangrike bates aangesien die kwaliteit van onderwys hoogs afhanklik is van die kwaliteit van sy onderwyspersoneel (Heyns 1998:258-262 ). Hiervolgens is Heyns van mening dat van die versekerde maniere om kwaliteit onderwys te verseker, is om kwaliteit personeelseleksie te verseker. Hulpbronverdeling verwys in hierdie studie na die verdeling van hulpbronne wat onderwysers en die skool in geheel kan beïnvloed. Hulpbronne verwys dus na alles wat onderwysers (insluitende hulself) gebruik om hul taak suksesvol uit te voer.

### **1.6.3 Herontplooide onderwysers**

Deur onderwysers te herontplooï vanaf skole met ’n lae leerling-onderwyserverhouding na skole met ’n hoë leerling-onderwyserverhouding, is gepoog om terselfdertyd kwaliteit regoor die onderwyssisteem te verbeter en ongelykhede tussen swart en wit skole en ryker en armer provinsies te laat afneem

(Chrisholm et al. 2001:4). In hierdie studie sal “herontplooide onderwysers” verwys na onderwysers wat by hul vorige skole as “oortollig” geïdentifiseer is en na bestaande skole verplaas is waar daar ’n behoefte bestaan as gevolg van ’n hoër leerling-onderwyserverhouding.

#### **1.6.4 Eks-model C onderwysers**

In hierdie studie sal eks-model C onderwysers verwys na wit onderwysers wat by wit skole onderrig gee wat voorheen as model C skole geklassifiseer is. Hierdie onderwysers is nie deur herontplooiing direk geraak nie. Tog is hulle nou deel van hierdie transformerende skoolomgewing en is hul ervaringe belangrik vir die studie.

#### **1.6.5 Skool**

Volgens die indiensnemingswet, Wet 76 van 1998 (Centre for Education Law and Education Policy:1998), beteken die woord “skool” ’n opvoedkundige instansie waar onderwys en opleiding, insluitende preprimêre onderwys aangebied, bestuur en beheer of gesubsideer word deur ’n provinsiale departement. In hierdie studie sal “skool” verwys na ’n instansie wat die werkplek van onderwysers is, waar leerlinge onderrig word en waar onderwysers onderrig gee. Die skool sal in hierdie studie in besonder verwys na ’n eks-model C skool.

### **1.7 NAVORSINGSONTWERP EN METODE**

Hierdie studie oor hoe onderwysers transformasie beleef, is kwalitatief, verkennend en beskrywend aangesien daar nog redelik min oor die onderwerp navorsing gedoen is.

### **1.7.1 Etiese maatreëls**

Ek onderneem om alle etiese maatreëls regdeur die studie in gedagte te hou. Hierdie maatreëls is die beginsels waarvolgens hierdie studie gelei word. Die navorsingsprojek moet op 'n eties korrekte manier gedoen word (Strydom 1998:36). Hierdie aspekte sluit in: die verkryging van ingeligte toestemming van alle belanghebbendes (insluitende die deelnemers) om deel te wees van die navorsing; en die beskerming van hul identiteite (anonimiteit en vertroulikheid). Verdere besonderhede van hoe etiese maatreëls gehoorsaam is, sal in Hoofstuk drie verduidelik word.

### **1.7.2 Vertrouenswaardigheidsmaatreëls**

Dit is my plig om te verseker dat die maatreëls van vertrouenswaardigheid regdeur die studie behou word. Guba se model van vertrouenswaardigheid in kwalitatiewe navorsing sal toegepas word en sluit in waarheidswaarde, toepaslikheid, konsekwentheid en neutraliteit (Poggenpoel 1998:349-351). Hierdie maatreëls sluit in: volgehoue veldwerk oor enkele maande, multi-metode strategieë (observasie en onderhoude), die deelnemers se eie (deelnemende) taal asook 'n bandspeler vir onderhoude wat verbatim getranskribeer word vir ontleding. Dit word ten volle in Hoofstuk drie verduidelik.

### **1.7.3 Metode**

'n Kwalitatiewe metode sal gedurende die navorsing gebruik word. Hierdie studie is ook verkennend en beskrywend.

#### 1.7.3.1 *Steekproef*

Doelbewuste steekproefneming sal in hierdie studie gebruik word. Die fokus sal geplaas word op daardie onderwysers wat mees informasieryk is. Hierdie tipe steekproef is totaal en al gebaseer op die oordeel van die navorser (Singleton, Straits, Straits & McAllister 1998:153). In hierdie navorsing sal van herontplooide onderwysers gebruik gemaak word. Hulle het nie net herontplooing beleef nie, maar ook ander aspekte van transformasie soos nuwe kurrikula en nuwe beleidsdokumente oor lyfstraf om maar enkeles te noem.

#### 1.7.3.2 *Data-insameling*

Ek sal semi-gestruktureerde onderhoude voer met individuele onderwysers van die verskillende groepe (bestuur en vlak een onderwysers). Dit is almal herontplooide onderwysers by die eks-model C skool waar ek myself bevind. Onderhoude sal op band geneem word en dit sal ook verbatim getranskribeer word. 'n Joernaal sal gehou word waarin waarnemings opgeneem sal word. Relevante skoordokumente sal ook geanaliseer word. Die besonderhede verskyn in Hoofstuk drie.

#### 1.7.3.3 *Data-verwerking*

Ek sal versigtig deur die getranskribeerde onderhoude en veldnotas lees. Daarna sal die transkripsies volgens 'n erkende kwalitatiewe metode ontleed word. Data sal dan geïnterpreteer word en die resultate aangebied word. "Analysis is a reasoning strategy with the objective of taking a complex whole and resolving it into its parts" (Poggenpoel 1998:336-353). Meer inligting hieroor verskyn in Hoofstuk drie.



## **1.8 HOOFSTUKINDELING**

Die verskillende hoofstukke van die verhandeling van beperkte omvang is soos volg:

### **HOOFSTUK 1**

Hoofstuk een bevat die inleiding en rasionaal van die studie soos uiteengesit hierbo.

### **HOOFSTUK 2**

Hoofstuk twee bevat die teoretiese raamwerk (literatuurstudie) oor transformasie in die onderwys.

### **HOOFSTUK 3**

Hoofstuk drie bevat die navorsingsontwerp en 'n uiteensetting van die spesifieke metodes om die etiese gehalte en vertrouenswaardigheid van die resultate van die navorsing te verseker.

### **HOOFSTUK 4**

Die empiriese bevindinge sal in Hoofstuk vier kortliks aangebied word. Dit sal bespreek word met verwysing na die literatuurstudie.

## **HOOFSTUK 5**

In Hoofstuk vyf sal die gevolgtrekkings aangebied word. Aanbevelings vir bestuurders oor hoe onderwysers gesteun kan word om transformasie effektief te hanteer sal hier gedoen word. Daar sal ook aanbevelings gemaak word vir verdere navorsing. Die beperkinge van die studie sal ook aangetoon word.

### **1.9 OPSOMMING**

Die motivering vir die studie, navorsingsvraag en subvrae, paradigmadiese perspektiewe, navorsingsontwerp en -metode is gestel. In Hoofstuk twee sal transformasie in onderwys verduidelik word.

## **HOOFSTUK 2**

# **TRANSFORMASIE IN DIE ONDERWYS**

### **2.1 INLEIDING EN OORSIG**

In Hoofstuk een is die inleiding en rasionaal van die studie uiteengesit. Hierdie hoofstuk bevat 'n literatuuroorsig oor transformasie in die onderwys. Die betekenis van transformasie sal verduidelik word en die impak van transformasie sal beskryf word met 'n fokus op Suid-Afrika en tot 'n mate in ander lande. Die volgende sal ook onder die loep geneem word: die betekenis en impak van transformasie asook die rol van verskillende deelnemers.

### **2.2 DIE BETEKENIS VAN TRANSFORMASIE**

Soos in Hoofstuk een (1.6.1) aangetoon, verwys transformasie na 'n totale ommeswaai in benadering. Die woord toon dat daar 'n radikale verandering plaasvind wat lei tot 'n totaal ander eindproduk in skole as gevolg van die veranderende benadering ten opsigte van leer en onderrig. Verskeie perspektiewe rakende hierdie onderwerp word gegee.

#### **2.2.1 Belangrike transformasiebeleidsoorte in oorsig**

Lima (2000:2) is dit eens dat die onderwysstelsel in Suid-Afrika homself in die middel van 'n globale transformasie proses bevind. Die betekenis hiervan is: 1) Die uitskakeling van ongelykhede uit die vorige dispensasie. 2) Herstrukturering tot 'n absolute eenvormige onderwysstelsel. 3) Dit dui ook op die beweging van

paradigmas in menslike verhoudings met betrekking tot die totale opvoedkundige proses (Lima 2000:20). Transformasie soos hierbo uiteengesit is dus daarop gemik om die ongelykhede van die verlede deur middel van die onderwysstelsel reg te stel.

Daar is gepoog om die kurrikulum te transformeer deur die instelling van Kurrikulum 2005. Kurrikulum 2005 probeer verandering te weeg bring deur te poog om: 1) Onderwys te integreer; 2) Lewenslange leer vir alle Suid-Afrikaners aan te moedig; en 3) Eerder te fokus op uitkomste as op die inhoud (Dreyer 1997:3). Volgens Ebrahim (2000:2) moedig Kurrikulum 2005 demokratiese riglyne tot die onderwys aan deur 'n uitkomsgerigte filosofie aan te neem. Die vernietiging van apartheid en die nastreef van demokrasie het gelei tot die feit dat Suid-Afrika 'n transformerende uitkomsgebaseerde onderwysstelsel aangeneem het ter wille van gelykheid, toegang en herstel ("redress") (Ebrahim: 2000:4). Dit is juis uit hierdie oogspunt dat Ebrahim (2000:4) te kenne gee dat die verandering in die onderwysstelsel daarop gemik is om meer Suid-Afrikaners toe te rus met bemarkingsvaardighede vir 'n globale ekonomie. Die Uitkomsgerigte Onderwys (UGO) filosofie van Kurrikulum 2005 is dus deur die onderwysdepartement gesien as die voertuig waarmee hierdie veranderings gedryf moes word.

UGO word beskou as een van die belangrikste kurrikulumveranderinge wat die afgelope paar jaar deur die Department van Onderwys in die lewe geroep is. Volgens Ghanchi (2005:14) word dit beskou as die produk of objek van verandering wat die verskuiwing na 'n uitkomsgerigte stelsel bewerkstellig. Van der Horst en McDonald (1997:7) impliseer dat UGO leerdergesentreerd en uitslaggeoriënteerd is. Verder is hulle van mening dat UGO onderwysers en leerders benodig om te fokus op twee dinge naamlik: 1) op die eindresultaat van die leerproses wat bekend staan as die uitkomste van leer, wat leerdes behoort te demonstreer, en 2) op die instruktiewe en leerproses wat die leerders sal help om die uitkomste te behaal.

Die mense wat sentraal staan in die implementering van hierdie verandering is die onderwysers in hulle klaskamers en hulle skoolbestuurders (Ghanchi 2005: 14). Hierdie proses van kurrikulumhervorming (UGO) moes 'n nuwe uitkyk volg (Ghanchi 2005:1). Van der Horst en McDonald (1997:5-6) is van mening dat opvoedkundige verandering nodig was in Suid-Afrika om 'n meer gebalanseerde uitkyk oor sy mense te gee. Suid-Afrika het dus een enkele, nasionale onderwysstelsel nodig om die teoretiese en praktiese leer te integreer en wat gelyke toegang bied tot kwaliteit onderrig vir al sy burgers (Ghanchi 2005:15).

### **2.2.2 Die invloed van beleid**

Aangesien beleidstoepassing binne die onderwys so 'n groot rol te speel het, wil ek graag 'n kritiese oorsig gee oor dié beleidstukke wat daartoe bygedra het om die proses van transformasie te implementeer en sodoende die impak daarvan op skoolbestuursvlak aan die lig te bring. Aspekte van beleid is soms kompleks en mag op verskillende maniere deur veral onderwysers vertolk word. (In 2.5.2 sal ek hierdie interpretasie van onderwysers probeer blootlê.)

Die politieke veranderinge wat deur die destydse president F.W. De Klerk op 2 Februarie 1990 aangekondig is, het die fokus op nuwe moontlikhede vir sosiale transformasie in Suid-Afrika geplaas. Dit het 'n onmiddellike behoefte aan die tot standkoming van beleid laat ontstaan om die effek van die apartheidstelsel op die sosiale, politieke en ekonomiese samelewing en in skole te beeindig (Botha, Unterhalter & Wolpe 1991:258). Onder hierdie nuwe beleidsdokumente is Kurrikulum 2005, UGO en die Nuwe Kurrikulum Stellings om maar enkeles te noem.

Linderts (2003:3) is van mening dat, in 'n poging om die speelveld tussen die oue en nuwe onderwysstelsel te verbreed, Suid-Afrikaanse beleidmakers hulself op 'n vlak van belangrike besluitneming bevind ten opsigte van

beleidsveranderinge wat alle vlakke van die Suid-Afrikaanse samelewing beïnvloed. Die toepassing van 'n nuwe nasionale onderwysbeleid gebaseer op die beginsel van gelykheid het aanleiding gegee tot die begin van 'n proses van rasionalisasie en herontplooing : 'n proses wat deur finansiële tekortkominge gekenmerk is. Die sukses van die inwerkingstelling van beleid lê egter in die uitvoer daarvan deur rolspelers op die laagste vlak naamlik onderwysers in die skole.

Volgens Galant (2002:16) het die bekendmaking van die Suid-Afrikaanse Skolewet in 1996 die begin van die formele proses van transformasie in Suid-Afrika gekenmerk. Transformasie met sy paradigmatische verskuiwings het verandering teweeg gebring ten opsigte van waardes, oortuigings, belangstellings, behoeftes en nuwe rolspelers (Galant 2002:16). Sosiale transformasie is grootendeels gefasiliteer deur beleidstukke soos die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (RDP) asook soortgelyke Witskrifte van die Regering. In hierdie stukke is aangetoon dat daar behoefte is om Suid-Afrika se kosbare menslike hulpbronne te ontwikkel.

### **2.2.3 Uiteenlopende perspektiewe oor transformasie**

Transformasie, tesame met nuwe en selfs groter uitdagings en eise aan onderwysers en ander opvoedkundige rolspelers, asook die onsekerheid oor werksomstandighede het daartoe bygedra dat baie vroe ontstaen het oor hoe onderwysers gemotiveer kan word. Dit het ook die wenkbroue laat lig oor onderwysers se gebrek aan beroepservaring. Daar bestaan egter verskeie sieninge oor die term en proses van 'transformasie'. Dit is dus noodsaaklik om 'n breedvoerige oorsig rakende hierdie proses te gee en sodoende die geloofwaardigheid van die navorsing te verseker. Die perspektiewe van verskillende skrywers sal in die studie versigtig verken word.

Blignaut (1994:17) verwys in sy studie na twee opsies wat geïdentifiseer is waarvolgens die onderwys getransformeer kan word: revolusionêre transformasie en onderhandelbare transformasie. Hiervolgens word die fokus geplaas op die onderwyser se rol om kritiese denke by leerders te inisieer en dit dan te fasiliteer. Dit dra dus direk by tot die feit dat huidige metodes van onderrig bevraagteken word en dat alternatiewe metodes voorgestel word.

Naidoo, Brooks en Kruger (1990:13-17) is van mening dat omgewingsonderrig die kern van transformasie moet wees wat sal help om die onderwys te verbeter. Dit word egter algemeen aanvaar dat 'n mens eers jou omgewing deeglik moet verken voordat jy dit ten beste kan ontwikkel en benut. Dit beteken dus dat onderwysers wat deur transformasie geraak is 'n vreemde omgewing betree wat hulle eers deeglik moet verken voordat hulle hul vaardighede en kennis ten volle kan gebruik. My daaglikse ervarings in verskeie leersituasies waarin 'n groot mate van kennis oor die omgewing binne die klaskamer vereis word, ondersteun hierdie siening.

Legodi (2001:7) gaan van die veronderstelling uit dat die skool 'n omgewing is waar waaragtige transformasie uiteindelik sal realiseer. Dit is omdat die formele onderrig in die preprimêre, primêre- en sekondêre onderwys bepaal wat oorgedra word na die jonger generasie. Dit sluit in die oordra van geloof, tradisies, gewoontes, die kulturele en etniese waardes van 'n gemeenskap. Die konsep 'opvoedkundige transformasie' is dus ter sprake.

Transformasie is 'n totale en fundamentele verandering vanaf een soort opvoedkundige sisteem na 'n ander (Legodi 2001:9). Hierdie siening word ondersteun deur die inwerkingstelling van verskeie wetgewings oor die afgelope 10 jaar. Binne die Suid-Afrikaanse perspektief kan hierdie verandering gesien word as die verandering vanaf 'n diskriminerende bedeling na 'n demokratiese, meer deelnemende bedeling. Dit is belangrik om te verstaan dat die proses van transformasie die grense van emosies en menslike konflik oorgesteek het en

sodoende 'n impak op die kultuur van leer en onderrig gehad het. Onderwysers moes dus persoonlik en op professionele vlak aanpassings maak wat sou lei tot verbeterde toestande.

Volgens Ehren en Visscher (2006:51-72) bestaan daar 'n teorie oor die ambisie van die meeste inspekteurs om skoolverbetering te bevorder deur middel van inspeksie. In hierdie studie is twee tipes inspeksie beskryf wat in verskillende skole gebruik kan word: (1) skole met 'n lae innoverende kapasiteit waarin die inspekteur duidelik die sterk en swak punte van die skool uitwys asook die moontlike oorsake van hulle vlakke van funksionering en moontlike maniere om te verbeter. In so 'n skool behoort die inspekteur druk uit te oefen op die skool om te verander by wyse van geskrewe ooreenkomste oor hoe om te verander. Die inspekteur kan ook die skool vra om hierdie ooreenkomste uit te werk in 'n verbeteringsplan; (2) 'n skool met 'n hoë innoverende kapasiteit en sterk eksterne belangstelling word van verwag om beter te doen met 'n meer vasgestelde benadering van inspeksie. Inspekteurs het slegs nodig om sulke skole te voorsien van insig oor sommige van hul sterk- en swak punte.

In 'n artikel oor skoolverbetering, verduidelik Cushman (2006:8-14) dat 'n hoërskool se verbeteringsprogram slegs suksesvol kan wees indien dit die opinies en visies van die leerders respekteer. Cushman is ook van mening dat die inwerkingstelling van innoverende veranderinge in die hoërskool se ontwerp, soos die opbreek van die skool in kleiner eenhede, die skepping van persoonlike leerplanne vir studente, of die groepering van studente op meer aanpasbare of gelykmatige maniere, belangrike stappe is in die rigting van transformasie van die hoërskool tot 'n opregte leergemeenskap.

Benson en Harkavy (2001:54-58) verklaar dat belangrike, multisektor gemeenskapsverhoudings 'n vereiste is vir volhoubare, opvoedkundige hervorming. As voorbeeld is daar die Universiteit van Pennsylvania se program vir die ontwikkeling van die hoër onderwysondersteunende gemeenskapskole



wat ontwerp word om onderwysers op te voed, betrokke te kry en te aktiveer om alle lede van die gemeenskap te dien.

Volgens Smith en Wohlstetter (2001:499-519) oorskry opvoedkundige probleme soms die kapasiteit van 'n skool wat geïsoleerd werk; baie opvoedkundige hervormings slaag op 'n skool-tot-skoolbasis waar die individu of die skool die gereelde teiken van 'n gesamentlike poging is. Hulle is van mening dat 'n netwerk van skole met mekaar of in verhouding met organisasies ideaal is, veral vir die ontwikkeling van sosiale kapitaal. Hierdie benadering tot hervorming kan 'n effektiewe alternatief tot markgedrewe hiërargiese benaderings wees.

In 'n Britse artikel argumenteer Rayner (1994:169-173) ten gunste van 'n pro-aktiewe benadering tot opvoedkundige hervorming in die bestuur van spesiale onderwys. Opvoedkundige verandering word hier gesien as beide noodsaaklik en as 'n geleentheid vir vernuwing en implementering van 'n hersiende definisie van spesiale onderwysbehoefte.

Volgens Weiss (1995:571-592) is bevind dat skoolbestuurders onderwysers se gewilligheid om te innoveer ten sterkste beïnvloed. Sommige skoolbestuurders neig om eksterne informasiebronne, wat sulke invloede bemiddel, van onderwysers te weerhou. Observasie van so 'n styl van bestuur, toon dat die gevolg is dat sommige skole neig om die implementering van eksterne bronne soos beleid oor Vigs, Taal en Rasse-integrasie wat transformasie voorafgaan, te laat sloer. Onderwysbestuurders het dus 'n uitdagende taak op hul skouers om effektiewe bestuursbesluite rakende verandering te neem. Inspekteurs mag 'n rol speel om bestuurders aan te moedig tot transformasie.

## **2.3 DIE IMPAK VAN TRANSFORMASIE OP ONDERWYS**

Soos aangehaal in 2.2.1 hierbo is verskeie beleidsdokumente geïmplementeer wat die proses van transformasie moes ondersteun en reguleer. Hier volg nou 'n oorsig oor transformasie en skoolbestuur (op departementele vlak sowel as op skoolvlak) as model vir verandering.

### **2.3.1 'n Oorsig oor transformasie**

Opvoedkundige verandering (transformasie) in Suid-Afrika het sy wortels so ver terug as die Soweto opstande gedurende Junie 1976. Die protesoptogte van swart leerlinge teen die beleid van Afrikaans as voertaal asook die verset teen Bantoe Onderwys het die vonk verskaf wat gelei het tot veranderinge wat vandag en vir baie jare nog onderwysbestuur sal beïnvloed. Dit is belangrik om hierdie gebeure wat die oorsprong van transformasie binne die onderwys gestimuleer het, in hierdie studie bloot te lê.

Mabokela en King (2001:173) is van mening dat onderwys beskou is as 'n sentrale ideologiese medium vir die koloniale staat in Namibië, voor onafhanklikwording in 1990, en vir die interne koloniale staat in Suid-Afrika, net voor die demokratiese verkiesing. Onderwys is ook gesien as 'n instrument van beide uitsluiting sowel as sosiale beheer. Die proses van transformasie poog dus om te dien as instrument van insluiting en gelyke deelname in sosiale beheer eerder as uitsluiting soos ervaar is deur die meeste Suid-Afrikaanse onderwysers gedurende die koloniale tydperk. Opvoedkundige verandering was in Suid-Afrika nodig om 'n meer gebalanseerde oorsig oor sy mense te weeg te bring (Van der Horst & McDonald 1997:5-6). Volgens Malan (1997:3) is dit duidelik dat die ontwikkeling en instandhouding van 'n nasionale, uitkomsgerigte kwalifikasieraamwerk in Suid-Afrika, die ooglopendste strategie is vir die uitwissing van baie jare se agterstand. Verder is Van der Horst en McDonald

(1997:5) van mening dat die uitkomsgerigte stelsel, wat die konsep van lewenslange leer onderstreep, leerders wat voorheen opvoedkundig benadeel is die geleentheid gee om hul potensiaal ten volle te ontwikkel ongeag hul ouderdom.

Volgens Shiluvane (2002:241) is daar algemeen van die verskillende politieke bewegings in Suid-Afrika aanvaar dat hulle 'n mandaat vanaf ouers, onderwysers en leerlinge moes verkry om met die staat te onderhandel oor maniere hoe om die onderwyskrisis wat ontstaan het uit die proses van transformasie, te ontloot. Dit het gelei tot die ontstaan van verskeie vergaderings tussen Maart en Junie 1991 tussen afgevaardigdes van die politieke bewegings en die Staatspresident. Volgens Shiluvane (2002:241) het hierdie vergaderings gelei tot die verwagting dat 'n nasionale onderhandelingsforum vir onderwys tot stand sou kom wat die rol van ouers, onderwysers en die staat in sy rol om 'n kultuur van onderrig en leer daar te stel, sou bespreek. Dit is dus duidelik dat die behoefte aan 'n veranderende opvoedkundige dispensasie lank reeds voor April 1994 'n werklikheid was. (Verdere ontwikkelings in hierdie verband sal in 2.4 van die studie uiteengesit word.)

Suid-Afrika is besig om 'n proses van fundamentele transformasie op alle vlakke van die regering en die siviele gemeenskap te ondergaan. Dit vereis samewerking en toewyding om sodoende die skadelike gevolge van apartheid aan te spreek en die ontwikkeling van al die mense van Suid-Afrika te verseker (Carklin 1996:8). Volgens Nkomo (1990:474) was onderwys nog altyd 'n sensitiewe saak in die stryd om demokrasie in Suid-Afrika. Hieruit kan afgelei word dat die onderwysstelsel juis die spreekbuis vir die totstandkoming van demokrasie in Suid-Afrika was. In die periode van verandering wat gevolg het op die vrylating van Mnr Nelson Mandela, sou die onderwysstelsel die middelpunt van transformasie in die toekoms wees (Nkomo 1990:474).

Swart onderrig het 'n rol gespeel in die transformasieproses van die onderwys in Suid-Afrika. Love, Sederberg en Zederberg (1990:299-326) verklaar juis dat die terrein van swart onderwys, veral gedurende die vyf jaar voor 1988, toe verskeie weerstandbewegings ontban is, 'n interessante mikrokosmos voorsien het van die algemene dialek van transformasie wat Suid-Afrika in 'n greep vasgehou het. Dit wil dus voorkom of transformasie gebore is uit die weerstandbewegings wat ontstaan het lank voor die 1994 demokratiese verkiesing.

Unterhalter, Wolpe en Botha (1991:4) meen: "As the struggle in education shows, in the 1980's, the rejection of Bantu Education was cast in terms of the principles on which a future education system was to be based – nonracial, nonsexist and democratic". Cross (1992:157) is weer van mening dat die stryd vir transformasie binne die onderwys, sy oorsprong het in die materiële en ideologiese toestande waarin mense hulself bevind. Hierdie toestande, met hul vergelykende teenstellings, het hul geboorte in die hart van die apartheidsonderwysstelsel.

Dit is duidelik dat ons hier te kampe het met 'n proses wat sy oorsprong sover as die koloniale tydperk in Suid-Afrika het. Ons kan dus aflei dat transformasie in onderwys 'n reaksie is op die ongelyke materiële en ideologiese toestande waarin Suid-Afrikaners hulle bevind het voor die inwerkingstelling van ons huidige demokrasie. Hierdie ongelykhede is nog nie uit die weg geruim nie.

### **2.3.2 Skoolbestuur: 'n model vir verandering**

In hierdie afdeling sal die fokus geplaas word op die impak van transformasie op onderrigbestuur.

### 2.3.2.1 *Bestuur op departementele vlak*

Die onderwysdepartement het sedert 1994 reeds verskeie dokumente en wette begin toepas wat transformasie binne die departement asook op skoolvlak sou laat plaasvind. In 2.2.1 van die studie is 'n paar van hierdie beleidsdokumente genoem en sal hier van nader bekyk word.

Dit word algemeen aanvaar dat staatsdepartemente, in hierdie geval die onderwysdepartement, die verantwoordelikheid moet dra vir die bestuur van opvoedkundige transformasie. Volgens Schlebusch (2003:9) behoort daar 'n meer gekoördineerde poging tussen die provinsiale departement van onderwys en die skool te bestaan om hul gesamentlike hulpbronne so aan te wend dat dit verandering in gehalte sal meebring. Die proses moet egter deur die staat aangevoer en gekoördineer word. Dit is hieruit duidelik dat dit noodsaaklik is dat die skool moet deel in die bestuur van hierdie proses van verandering om sodoende kwaliteit verandering te weeg te bring.

Volgens Shiluvane (2002:317-320) behoort die staat 'n klimaat te skep wat gunstig is vir onderrig en leer; die agterstand in die voorsiening van hulpbronne aan skole aan te spreek; onderwysers se werksomstandighede te verbeter; te verseker dat reëls wat betrekking het op onderwys nagekom word; die suksesvolle implementering van nuwe kurrikula te verseker; en riglyne te bied vir die voorkoming van rass spanning in skole. Hiervolgens het die staat (onderwysdepartement) nie net 'n onmiskenbare rol in die voorsiening van gehalte onderwys nie, maar ook die verantwoordelikheid om toe te sien dat hierdie riglyne in werking gestel word. Effektiewe leierskapsontwikkeling binne die skool asook binne die departementskantore mag ander lede van die skoolgemeenskap aanmoedig om verantwoordelikheid vir die verbetering van die skool te aanvaar. Sterling en Davidoff (2000:6) beklemtoon dat elke

persoon wat die verantwoordelikheid aanvaar om as 'n leier te ontwikkel, 'n betekenisvolle verandering in hulle skole kan bewerkstellig.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks ondervind skole, veral soortgelyk aan die skool waarin ek myself bevind, soms probleme met die implementering van sommige van die beleids- en transformerende bepalinge wat deur die onderwysdepartement voorgestel is. Dit spruit uit die praktiese omstandighede op skoolvlak wat dit soms moeilik maak vir onderwysers om die nodige transformasie suksesvol te implementeer. 'n Voorbeeld hiervan is die toepassing van die Hersiende Nasionale Kurrikulum Stellinge (HNKS) binne klaskamerverband. Sommige eks-model C onderwysers is van mening dat die HNKS dieselfde is as die ou stelsel waaraan hulle gewoond is, maar dat dit nou net op 'n ander wyse verwoord is (Persoonlike kommunikasie).

Die onderwysdepartement moet 'n sentrale rol speel wanneer nuwe kurrikula geïmplementeer word. Ghanchi (2005:55) het in 'n studie oor die implementering van UGO in graad nege bevind dat onderwysers in die besonder, bekommerd was dat leerders nie die basiese konsepte van die werke nie, dat hulle al swakker word en dat hulle nie deeglik genoeg voorberei is vir graad 10 nie en dus gevolglik 'n oorbruggingskursus nodig sal hê alvorens hulle na graad tien kan vorder. Onderwysers glo in die algemeen dat die onderwysdepartement nie genoegsame opleiding in hierdie verband verskaf het nie en gevolglik het onderwysers probleme ondervind met die toepassing daarvan (Persoonlike kommunikasie). Volgens Pithouse (2000:154) en Smith en Wohlstetter (2001:73-74) is die Departement van Onderwys gekritiseer vir die opleiding wat voorsien is aan onderwysers om hulle voor te berei vir die implementering van UGO.

Nieuwenhuis en Mokoena (2005:127-137) is ook van mening dat opvoedkundige transformasie en herstrukturering deur die sentrale regering en die provinsiale departemente bestuur moet word. Indien die ware mag van

bestuur (om verandering te bewerkstellig), in die hande van 'n agentskap buite die bestuurstruktuur geplaas word, word 'n nuwe stel dinamika geskep wat die hele veranderingsproses negatief sal beïnvloed. Hiermee word verwys na die staat se poging om gebruik te maak van privaat maatskappye om onderwysers op te lei in beleidsaspekte soos die HNKS en UGO, om maar 'n paar te noem (Persoonlike kommunikasie).

Volgens Conley (2003:135) moet onderwysdepartemente erkenning gee aan die feit dat opvoedkundige strukture die behoeftes en vaardighede van gemeenskappe in ag moet neem. Die rol van die staat is om te verseker dat alle leerlinge toegang tot geleenthede verkry wat kwaliteit in onderwys kan verseker. Conley (2003:143) is ook van mening dat die onderwysdepartement tentatiewe stappe geneem het om verantwoordelikheid te neem vir sommige van hierdie sake. Hiermee word verwys na een van die primêre funksies wat deur die nuwe departemente bemeester moet word naamlik die bemiddeling van die doelwitte van staatsbeleid vir plaaslike onderwysers en die algemene publiek. Dit beteken dat onderwysers en die breër gemeenskap eers goed ingelig behoort te word oor wat die doelwitte van staatsbeleid is wat hul rol in verandering sal vereenvoudig.

Dit is nodig dat staatsdepartemente sal besef dat hulle gedurig belangrike besluite rakende onderwysbestuur neem wat plaaslike skole direk beïnvloed. Die maak van sulke besluite vereis dus deeglike studie, toepaslike personeel en duidelikheid rakende die beperkinge van die staat se mag ten opsigte van implementering asook die verantwoordelikhede van die gemeenskap. Volgens Conley (2003:99) sal die aksies wat staatsdepartemente neem aanhou om 'n invloed te hê op skole.

Staatsdepartemente het nodig om implementering van nuwe beleid effektief te bestuur. Ghanchi (2005:71) het bevind dat die amptenare van die departement swak vertoon het met die opleiding van onderwysers vir UGO. Dit was die gevolg van verskeie verskonings oor gebrek aan bywoning van belangrike

byeenkomste en stiptelikheid, asook hul tekort aan kennis en aan die beskikbaarheid van hulpbronne by opleidingssessies. Staatsdepartemente sal dus maniere moet probeer vind om beleid meer effektief toe te pas. Skoolbestuurders tesame met bestuurders op departementele vlak moet daarom baie nou met mekaar saam werk om transformasie te implementeer en kwaliteit onderwys te verseker.

Moime (2001:107) het in 'n studie oor assessering en outomatiese vordering van leerders in die grondslagfase bevind dat onderwysers in die voorstedelike skole beter kennis oor die assesseringskriteria het gevolg deur onderwysers in die stedelike skole. Onderwysers in die landelike areas vind dit moeilik om die nuwe assesseringskriteria te verstaan en hoe om dit te gebruik (Moime:2001). Dit is dus duidelik dat onderwysdepartemente moet toesien dat die nodige ondersteuning ook die vlak van die landelike onderwyser moet bereik om sodoende die implementering van nuwe beleid meer effektief te maak.

#### *2.3.2.2 Bestuur op skoolvlak*

Soos melding gemaak in Hoofstuk een en in 2.3.2 van die studie, sal die fokus van die studie op skoolvlak wees. Die groep wat verantwoordelik is vir die taak van bestuur op die skool word die bestuurspan genoem. Dié span bestaan uit 'n aantal senior onderwysers (departementshoofde), onderhoofde en die skoolhoof. Transformasie hou sekere implikasies in vir bestuurspanne binne die skool. Met herontplooiing van onderwysers binne die skoolomgewing is die rol van hierdie bestuurders ietwat aangepas.

Bartunek (2003:206) verwys na die “Triangle Model of Change Agent Group Dynamics”. Hierdie model verwys na identiteit, aksie en rolspelers se verhouding binne 'n veranderende groepsagentskap opset. Dit is belangrik vir skoolbestuurders as rolspelers in die transformasieproses om goeie werksverhoudinge met veral onderwysers wat deur die proses geraak is, op te bou. Dit op sigself kan help met die bou van 'n positiewe identiteit van die skool.



Bestuur op skoolvlak moet ook toesig hou oor die kwaliteit van onderwys. Met die toepassing van die sogenaamde “Integrated Quality Management System” (IQMS) is die “School Development Team” (SDT) in die lewe geroep om seker te maak dat daar deursigtigheid binne die skool bestaan asook om te verseker dat opleiding op skoolvlak wel plaasvind. ‘n “Developmental Support Group” (DSG) is ook in die lewe geroep wat moes toesien dat die onderwyser ingelig is oor die prosedures en prosesse wat tydens die ‘IQMS’ siklus gevolg sal word (Department of Education:1998). Hierdie proses is ‘n geïntegreerde kwaliteitbestuurstelsel wat uit drie programme bestaan wat daarop gemik is om die vordering van die onderwysstelsel aan te moedig en te monitor (Department of Education:1998). In hierdie verband is die volgende aanvanklik in die lewe geroep: (1). Die “Developmental Appraisal”; (2). Die “Performance Measurement”; en die (3) “Whole School Evaluation” om onderwysers se ontwikkeling binne die skool (insluitende die klaskamer) te bevorder en te monitor.

Die rol van skoolbestuurders word as al hoe belangriker binne opvoedkundige transformasie beskou. Een van die vernaamste invloede van ‘n skool se bestuursplan in ‘n veranderende opset is die *bestuurstyl* wat gevolg word. “Schools are among the most ubiquitous institutions shaping city and regional ecology, policy and everyday experience” (Domenic 2006:13 & 183). Die wyse van implementering van beleid deur die beheerliggaam van skole het na die 1994 verkiesing belangrik geword. Die beleid oor Taal, Vigs, Dwelms, Buitemuurse Aktiwiteite en Dissipline, om slegs ‘n paar te noem, moes noodgedwonge deur die beheerliggaam van elke skool ingestel word.

Die taak van die bestuursplan is geensins eenvoudig nie. Onderwysers in Suid-Afrika het dikwels te kampe met eksterne druk in die vorm van die verwagtinge van die Suid-Afrikaanse publiek. Die tempo van beleidsverandering (byvoorbeeld die instelling van UGO, die herontplooing van onderwysers) tesame met die gebrek aan fasiliteite en die aanspreeklikheid wat van verskeie

rolspelers vereis word, maak die taak van die skoolbestuurder moeilik en kompleks.

Die proses van heropbou en transformasie, saam met soms moeilike sosio-ekonomiese omstandighede wat 'n impak op skole in baie gebiede het, stel 'n werklike uitdaging aan onderwysbestuurders. Baie opvoedkundige leiers vind dit moeilik om hulself te handhaaf met al die transformerende verandering waarmee hulle te doen het, veral wanneer dit kom by leierskap en die bestuur van onderwys asook die onderwysstrukture binne die skool (Waghid 2003:91-97). Vir opvoedkundige verandering om plaas te vind, is dit vir alle onderwysers en skoolbestuurders soos die prinsipale, nodig om hulself te verstaan en deur ander verstaan te word, en dat daar ook begrip moet wees vir die situasie waarin onderwysers hulself bevind (veral gedurende transformasie) (Fullan & Stiegelbauer 1991:118).

Volgens Waghid (2003:91-97) is visuele leierskap 'n noodsaaklike bestanddeel om die demokratiese verandering en herstrukturering wat vandag plaasvind, glad te laat verloop.

## **2.4 DIE IMPAK VAN TRANSFORMASIE OP ONDERWYSERS IN ANDER LANDE**

In ander lande van die wêreld (buite Suid-Afrika) het transformasie ook plaasgevind. In hierdie gedeelte sal gekyk word na die impak van transformasie in enkele lande. Cheung en Davis (2000:109-122) se ondersoek oor onderwysers se sienings rakende die "Target-Orientated Curriculum" (TOC) in Hongkong (China), het bevind dat die meeste onderwysers bedenkinge gehad het oor die bestuur van TOC. Die meeste was ook bekommerd oor die geskiktheid, tyd vereistes, organisasie, skedules en die beste gebruik van hulpbronne.

Verslae en volgehoue navorsingsanalises oor verskeie opvoedkundige, innoverende programme is by skole in Seville, Spanje gedoen om diversiteit aan te spreek (Parrilla 1999:93-110). Hierdie verslae het getoon dat die skole tot dusver nog nie ten volle geïntegreer is nie en dat die onderwyspraktyk nie baie verander het nie. Skole met die meeste ondervinding rakende integrasie was meer innoverend terwyl klaskamerorganisasie en bestuur meer inklusief geword het.

Volgens Van Meter (1994:61-70) het onderwysers in Kentucky (Amerika) sedert 1990 'n paar waardevolle lesse geleer ten opsigte van transformasie. Onder hierdie lesse tel die volgende: hervormingsbeleid benodig vroeë riglyne vir implementering; mandate vir desentralisasie skep beheerprobleme vir staatsagentskappe en impliseer struikelblokke vir die oplossing van innoveringsprobleme; en ontwikkeling van betekenisvolle ouerbetrokkenheid word bemoeilik.

## **2.5 DIE ROL VAN DEELNEMERS IN OPVOEDKUNDIGE TRANSFORMASIE**

Transformasie word gewoonlik teweeg gebring deur rolspelers wat daardeur geraak word. Shiluvane (2002:291) argumenteer dat baie rolspelers 'n gebrek het aan begrip oor wat hul persoonlike verantwoordelikhede is. Meyers en Robertson (2006:10) is van mening dat die beplanners van onderwys moet kyk na mense wat omgee en wat hul tyd en energie fokus op die onderrig van die kind. Onderwysers, byvoorbeeld, het die tendens om van onderrig te vergeet en dan eerder te konsentreer op hul werksomstandighede.

Sommige ouers laat die voorligting van hul kinders totaal en al in die hande van onderwysers terwyl die voorsiening van hulpbronne aan die skool deur die staat onvoldoende is. Die staat blameer dikwels onderwysers en ouers vir die gebrek

aan 'n kultuur van onderwys en leer. Daar is verskeie tipes aanspreeklikhede wat met die onderwys geassosieer word. Die skoolhoof, onderwysers, ouers en leerders is almal verantwoordelik vir die effektiewe funksionering van die skool as 'n instansie vir onderrig en leer.

In die volgende paragrafe gaan ek kyk na slegs enkele rolspelers en hoe die proses van opvoedkundige transformasie hulle beïnvloed het, met spesifieke verwysing na skoolbestuur.

### **2.5.1 Skoolhoofde**

Dit is belangrik om te besef dat opvoedkundige transformasie nie deur individue alleen te weeg gebring kan word nie, maar dat dit 'n taak is wat deur die organisasie en al sy lede saam aangepak moet word. Volgens verskeie navorsers is skoolhoofde geïdentifiseer as van die belangrikste en mees invloedryke persone in skole wat gedurig besig moet wees om maniere te vind om die onderwyspraktyk te verbeter. Dit is dus belangrik dat staatsdepartemente, wat verwag dat skole verbetering moet toon in reaksie op transformasie ten opsigte van standarde en assessering, skoolhoofde moet betrek as agente vir die implementering van die transformasieproses.

Conley (2003:159) verklaar weer dat skoolhoofde en onderwysers die manier waarop hulle hul werk sien, hoe hulle met hul medewerkers in die skool saamwerk en hoe hulle dink oor die verband tussen hul skool en die distrik en onderwysdepartemente waaronder hulle werk, moet verander. Ná transformasie kan onderwys en die onderwysers wat deur die transformasie geraak word hoegenaamd nie dieselfde bly nie. Vir skoolhoofde behoort dit belangrik te wees om by nuwe ontwikkelings aan te pas in 'n wêreld wat voortdurend verander.

Die skoolhoof moet dus 'n leier met goeie leierseienskappe wees, iemand wat sy taak as bestuurder effektief uitvoer. Hy/sy behoort dus gedurig selfondersoek te doen om sodoende die gewenste waardes en karakterkwaliteite te ontwikkel wat benodig word vir effektiewe transformasie. Sterling en Davidoff (2000:22) verskaf 'n reeks kwaliteite wat met goeie leierskap gepaard gaan naamlik : aanspreeklikheid, dissipline, buigsaamheid, moed, nederigheid, integriteit, verdraagsaamheid, innerlike krag, vertrouwe, selfgeding, sensitiwiteit, minsaamheid, uithouvermoë, medelye, bestendigheid, beslistheid, entoesiasme, eerlikheid, empatie, lojaliteit, toegewydheid, deursigtigheid en billikheid. Indien skoolhoofde hierdie eienskappe nastreef sal die uitvoer van die proses van transformasie in die skool makliker wees.

In ooreenstemming met bogenoemde, sonder De Witt (1982:5) en Teichler (1982:226-227) die volgende leierskapkwaliteite uit: buigsaamheid, deeglike kennis van die mens se natuur, goeie interpersoonlike verhoudings, 'n sin vir verantwoordelikheid, bereidwilligheid om te dien, opregte betrokkenheid, die vermoë om in 'n span te werk, empatie, respek en warmte, geregtigheid, opregtheid, helderheid en menslikheid. In 'n transformerende onderwysklimaat moet skoolhoofde aan hierdie vereistes voldoen om hul taak as bestuurders te vergemaklik.

Ons kan hieruit aflei dat skoolhoofde gedurig op die uitkyk moet wees vir veranderinge en verbeteringe binne die werksomgewing waarin hulle hulself bevind. Baie skoolhoofde op skoolvlak sukkel met transformasie terwyl hulle ook nog nie die politieke, sosiale en ekonomiese dinamika van transformasie ten volle begryp nie (Galloway 2004:28-29).

### 2.5.2 Onderwysers

In hierdie afdeling kyk ons na die rol van onderwysers in die proses van transformasie en hul moontlike invloed op onderwysbestuur. Onderwysers is aanspreeklik vir die uitkomst van die onderwys en die prosesse wat tot hierdie uitkomst lei in soverre dit onder hulle beheer val. Saam met die skoolhoof, is onderwysers as klaskamerbestuurders, aanspreeklik vir die onderrig- en leeraktiwiteite wat in die skool plaasvind. Rogers (1969:165) is van mening dat die fasiliteerder eers daaraan behoort te werk om 'n aanvaarbare klaskamer-atmosfeer te bou. Dit beteken om 'n atmosfeer van samewerking en wedersydse ondersteuning daar te stel (Southwood & Spanneberg 1996:45).

In 'n studie oor die effek van opvoedkundige transformasie op die motivering en loopbaan persepsies van onderwysers in die Wes-Kaap se onderwysdepartement het ongeveer 30% van die respondente aangetoon dat hulle nie gelukkig in hulle beroep is nie. Die rede hiervoor was grotendeels gesetel in die bestuur van transformasie (Galant 2002:18). Ganchi (2005:63) het weer in 'n studie geïllustreer dat UGO onderwysers geïnspireer laat voel het om lewenslange skoliere te word en om meer leierskapsrolle te onderneem. Een van die belangrike aspekte vir onderwysers volgens Griffin en Smith (1997: 42) is die praktiese toegewydheid tot die nuwe kurrikulum in die vorm van “hands-on” werkswinkels sodat hulle bemaatig kan word om die vaardighede te beoefen en te verbeter binne die klaskamer.

Onderwysers het steun nodig gedurende transformasie. 'n Aantal van die take van onderwysers behels die volgende: voorsiening van kwaliteit onderrig wat voldoen aan die behoeftes van individuele leerders en van plaaslike gemeenskappe in die hele land; bemeestering van die vakke wat hulle onderrig; bestuur van klasse en die skep van 'n goeie leeromgewing, om enkeles te noem. Dit is juis daarom dat Moime (2001:112) aanbeveel dat onderwysers blootgestel moet word aan en toegang moet hê tot goeie en toepaslike

hulpbronne. Hulle moet bewus gemaak word van die nuwe assesseringskriteria en moet toegelaat word om hul eie besluite te neem, veral met betrekking tot hulle administrasie (Moime 2001:112).

Onderwysers wat huidiglik in diens tree binne 'n transformerende onderwysomgewing behoort die nodige ondersteuning vanaf bestuurders te ontvang om hulle te help om vinniger by die norms en standaarde van die skool aan te pas. Campher (2003:18) se studie demonstreer dat onderwysers die nodige hulp en ondersteuning aangebied kan word deur middel van 'n indiensnemingsprogram wat ondersteuning bied en ook behoeftegedrewe is en terselfdertyd fokus op individuele en organisasieontwikkeling.

Shiluvane (2002:311-312) is van mening dat onderwysers lojaal behoort te wees teenoor hoofde, verteenwoordigers van die onderwysdepartement en hul kollegas. Onderwysers word oor die algemeen as mense met gesag geresepekteer, veral in landelike gebiede. Dit word dus die plig van onderwysers om alles in hulle vermoë te doen om groei en ontwikkeling te bewerkstellig. Baie van die opvoedkundige verantwoordelikheid lê by die onderwyser binne die klaskamer.

Aangesien onderwysers 'n belangrike rol te speel het in die voortbestaan van die skool as organisasie, word hulle ook in 'n groot mate geraak deur verandering in onderwysbestuur. Observasie het getoon dat die proses van transformasie sommige onderwysers baie beïnvloed het. Vir baie was die proses pynlik en totaal verregaande, veral vir hulle wat na afgeleë plattelandse skole moes verhuis en blootgestel is aan swak infrastruktuur en min of geen menslike hulpbronne (persoonlike mededeling). Ander onderwysers het weer die proses van transformasie as uitdagend en opwindend beskou. Onder hulle val onderwysers wat, soos ek self, vir die eerste keer in sogenaamde eks-model C skole onderrig kon gee. Dit is juis hierdie proses van transformasie wat my aangespoor het om die navorsing te onderneem.

Blignaut (1994:17) voer aan dat Suid-Afrika 'n aanvraag na onderwysers toon wat kan optree as kritieke transformerende geletterdes – manne en vroue wat aanhoudend en krities kan reageer ten opsigte van hul posisies en rolle binne die gemeenskap. Volgens Blignaut (1994:17) benodig die nuwe Suid-Afrika onderwysers wat die voortou kan neem, in stede daarvan om bloot op te tree as verteenwoordigers van die status quo. Onderwysers staan hier in die middel van die teoretiese en praktiese implementering van transformasie as proses van vernuwing. Bestuurders moet dus hierdie noodsaaklike rol van onderwysers in gedagte hou wanneer hulle besluite oor transformasie neem.

Met herontplooing is beoog om die leerlinggetal per klas redelik te verminder, maar 'n skerp groei in getalle in sommige skole, veral in die skool waar ek myself bevind, was egter aan die orde van die dag. By 'n simposium van die “National Education Association” het opvoeders van die Verenigde State en ander oorsese lande aangevoer dat die groeiende werkslading van onderwysers, onvoldoende salarisse, dissiplinêre probleme van leerlinge en die mandate vanaf die regering, besig is om hindernisse te word vir hoë-kwaliteit leer in publieke skole binne die geïndustrialiseerde wêreld (Manzo 2003:10). Onderwysers is nou as gevolg van transformasie ook blootgestel aan soortgelyke probleme wat ook hoë-kwaliteit leer in Suid-Afrika bemoeilik.

Galant (2002:18) meen ook dat transformasie 'n negatiewe impak op die motivering en loopbaanondervindings van baie onderwysers gehad het. Daar bestaan geen twyfel nie dat faktore wat aanleiding gee tot onderwysers se negatiewe houding, aangepak en verander moet word. Tog is dit nodig om te onthou dat transformasie en verbetering altyd in die veld van opvoedkundige bestuur sal voorkom. Bunting (2003:41) verklaar dat, indien publieke onderwys reg geskied, die werk stilweg deur onderwysers gedoen sal word wat aansienlike hoeveelheid tyd daaraan spandeer. Dit is nie net op onderrig van



toepassing nie, maar ook op die skep van idees oor hoe om beter onderwysers te word van die werk wat hulle weet belangrik is.

### **2.5.3 Ouers**

Ouers het verskillende sienings oor transformasie. Hariparsad (1998:19) het in 'n studie bevind dat ouers in die algemeen ten gunste is van die fundamentele teorie van transformasie. Hoewel hulle demokrasie erken en ondersteun blyk dit asof ouers ontevrede was met die manier waarop fisiese transformasie teweeg gebring is. Dit geld ook in besonder vir die manier waarop sake rakende finansies hanteer is. Ook was daar ontevredenheid onder ouers oor die effek wat transformasie op opvoedkundige standaarde na 1998 gehad het. Baie ouers is verder van mening dat die swak dissipline wat skole ondervind 'n direkte gevolg was van opvoedkundige transformasie oor die afgelope paar jaar.

Ouers maak 'n baie belangrike deel uit van die skoolgemeenskap, hoewel baie ouers hierdie rol verskillend interpreteer. Transformasie in skole moet dus so bestuur word dat die rol van ouers binne die skool nie misken word nie. In 'n pamflet van die onderwysdepartement waarin die beleid van heelskool evaluering bespreek word, word aangedui dat ouers die volgende moet doen : hegte vennootskappe smee met die skole van hulle kinders; aktief betrokke raak en inspraak moet hê in die onderwys van hulle kinders; hulleself beskikbaar stel om lede van die skoolbeheerraad te word; die aktiwiteite van die skoolbeheerliggaam ondersteun; en die aktiwiteite van onderwysers en die skoolbeheerliggaam monitor (Universiteit van Suid-Afrika Departement Opvoedkundestudies 2002; 2003). Shiluvane (2002:321) is van mening dat ouers ter ondersteuning van die skoolonderwys, die volgende moet doen : deelneem as individue aan die ondersteuning van skoolonderwys; deelneem aan breë beleid- en kurrikulumformulering; 'n gesonde huislike omgewing skep wat voordelig vir leer is; verantwoordelike waardes en houdings teenoor die

skool ontwikkel; en eis om ingelig te word oor die vordering van hulle kinders op skool.

Shiluvane (2002:305-307) voer aan dat daar sekere riglyne bestaan wat moontlik gebruik kan word om ouers aan te moedig oor die wyse waarop hulle die skool kan ondersteun in sy opvoedkundige taak. Dit sluit in: (i) Ouerlike sorg by die huis behoort so gedoen te word dat dit kinders sal voorberei vir 'n positiewe houding teenoor die skool. (ii) Ouers behoort gereeld met die skool te kommunikeer om sodoende te weet wat daar gebeur. (iv) Ouers behoort die gewoonte aan te leer om vrywillige diens aan die skool te offer. (v) Ouers behoort leer by die skool aan te moedig deur leer by die huis aan te moedig. (vi) Ouers behoort te poog om 'n betekenisvoller besluitnemingsrol in die opvoeding van hul kinders te speel. Aan die hand van bogenoemde riglyne is dit duidelik dat ouers 'n onmiskenbare rol te speel het in die bestuur van transformasie binne die skool.

Ouers het ook die baie belangrike taak om hulle kinders in staat te stel om die nodige vaardighede en kennis in hulle voorskoolse jare te verkry om hulle in staat te stel om maksimale voordeel uit die res van hulle skoolopleiding te kry. Hieruit kan afgelei word dat ouers 'n belangrike rol in die transformasie proses kan speel. Skoolbestuurspanne en onderwysers is nie die enigste mense wat vir effektiewe leer aanspreeklik is nie. Ouers en leerders het 'n spesifieke en belangrike taak aangesien leer meer gefokus word op leerders en voorskoolse leerders wat afhanklik van hul ouers is.

#### **2.5.4 Leerlinge**

Die leerlingkomponent vorm 'n belangrike deel van die skool as organisasie. Transformasie binne die klaskamer het oor die jare heen bygedra tot

kurrikulumontwikkeling en verandering in fundamentele sake wat leerlinge verskillend beïnvloed het.

In 'n studie oor hoe hoërskoolleerlinge die Nuwe Opvoedkundige Sisteem evalueer, het Lima (2000:20) die volgende waargeneem: (1) Hoërskoolleerlinge in die algemeen bemoei hulself met veranderinge op opvoedkundige terrein. (2) Die verskille in die beoordeling met betrekking tot vyf faktore wat geïdentifiseer is naamlik: gelykheid vir almal, toeganklikheid van onderwys, verlaging in standaarde, leerlingaanspreeklikheid en opvoedkundige strukture, wys na verskille in grade eerder as fundamentele verskille tussen graad nege en graad tien van die hoërskoolleerlinge. (3) Hoërskoolleerlinge is ietwat bekommerd oor die effek wat transformasie op opvoedkundige standaarde het, byvoorbeeld leerlinge mag na die volgende graad bevorder word indien hulle alreeds een keer in 'n drie jaar skoolfase gedruip het. Verder is skoolbywoning slegs verpligtend tot en met die ouderdom van 15 jaar of graad nege.

Dit is dus duidelik dat transformasie wel 'n impak op leerlinge binne klaskamerverband het. Leerlinge het die verantwoordelikheid om hulle op hul studies toe te spits en verantwoordelik te wees. Met die toepassing van UGO strategieë binne die klaskamer word daar van leerlinge verwag om meer aanspreeklik vir hulle leer en gedrag te wees. Wagner (1989:97-100, 112-113, 120-121) verklaar dat daar van leerlinge verwag word om 'n groter verantwoordelikheid vir hulle eie leer en gedrag te aanvaar namate hulle ouer word.

## **2.6 FINANSIËLE IMPLIKASIES VAN TRANSFORMASIE**

Aan die begin van die herontplooiingsproses het onderwysers gevrees vir die finansiële implikasies daarvan. Hierdie vrese het daartoe bygedra dat talle onderwysers uit die onderwys bedank het. Ander se familiestrukture het in duie

gestort, terwyl sommige se situasies aansienlik verbeter het. Lede van die gemeenskap en ander belanghebbendes het die proses veroordeel en beskou as onregverdig en 'n vermorsing van tyd en geld (persoonlike mededeling).

Die verdeling van fondse vir opvoedkundige belang is net so belangrik as die koste daaraan verbonde om hoë standaarde te bereik (Hariparsad 1998:21). Vir die afgelope paar jaar sedert die inwerking stelling van die herontplooiing van onderwysers na verskillende skole in Suid-Afrika, het die Departement van Onderwys groot hoeveelhede geld spandeer op die vervoerkoste en hervestiging van honderde onderwysers. In 2.5.3 van die studie is verwys na ouers se misnoeë oor hoe finansies met betrekking tot transformasie aangewend is. Hierdie aanwending van geld deur die Department van Onderwys het baie kritiek uitgelok van ouers en ander belanghebbendes.

Desentralisasie van finansiële beheer tot skoolgebaseerde bestuur het 'n belangrike strategie geword wat daarop gemik is om skoolverbetering aan te moedig (Niewenhuys & Mokoena 2005:127-137). Dit kan soos volg gemotiveer word: Dit is moontlik dat beter besluite wat die leerder se vordering positief beïnvloed geneem word indien besluitneming rakende finansiële bestuur gesetel is in die skool eerder as op departementele vlak. Marishane en Botha (2004:95-97) sê daar word geglo dat mense wat nader aan die skool is, beter as die staat ingelig is oor die inherente probleme en behoeftes van die skool. Indien die outoriteit van besluitneming dus in die hande van skoolbestuurspanne geplaas word om self te besluit oor hoe hulle hulpbronne kan aanwend, sal dit hulle in staat stel om die hulpbronne met hul doelwitte aan te pas.

Met die inwerkingstelling van herontplooiing, UGO, Kurrikulum 2005, die Hersiende Nasionale Kurrikulum en baie ander beleidsveranderinge is die beheer van finansies totaal en al deur die staat gedoen. Hiermee word bedoel dat die staat nie voorsiening gemaak het vir die finansiële uitgawes wat

sommige skole, veral skole in landelike gebiede, moontlik sou ondervind nie. Baie skole het steeds finansiële probleme om hul doelwitte met hul beskikbare hulpbronne te haal.

As gevolg van 'n tekort aan geld, het baie onderwysers soms uitgawes gehad om self vir brandstof en kos te betaal om vergaderings en werksinkels by te woon wat deur die Departement van Onderwys aangebied is. Eers in die opvolg opleiding van onderwysers vir die Verdere Onderwys en Opleidingsfase (VOO) het die departement groot bedrae geld spandeer op die vervoer en verblyfkoste van onderwysers in hotelle waar opleiding vir die VOO-fase plaasgevind het (persoonlike mededeling). Onderwysers wat deur beheerliggame aangestel is, word ook deur die proses van opleiding geraak aangesien hulle ook die opleiding moes ondergaan wat die staat vereis het. Dit het tot gevolg gehad dat die skool waaraan ek verbonde is, onderwysers wat deur die beheerliggaam aangestel is, finansiëel moes bystaan (vir brandstof en verblyf) om die opleiding by te woon (persoonlike mededeling).

Die rol van die skoolbestuur word dus nou belangrik met betrekking tot die bestuur van die finansies van die skool. Skoolhoofde moet dus gedurig op die uitkyk wees vir maniere hoe om lopende uitgawes te beperk en terselfdertyd te let op die invloed wat lopende uitgawes op die begroting van die skool sal hê. Hiermee word bedoel dat die opleiding van onderwysers belangrik is vir transformasie hoewel daar moontlik nie voorsiening gemaak is daarvoor in die begroting nie.

## **2.7 ORGANISASIESTRUKTURE EN DIE ROL DAARVAN TYDENS TRANSFORMASIE**

'n Organisasie is 'n formele struktuur waarbinne mense in verhouding met mekaar staan. Daar is algemene bestuursbeginsels wat op alle organisasies

toepaslik is, insluitende skole. Jenkins (1993:21-22) noem ses eienskappe wat skole met ander organisasies in gemeen het, naamlik : post-heroïese leierskap; selfbestuur; 'n plat struktuur; kwaliteits- en kliëntgerigte benadering; integriteit en vertroue; asook 'n innoverende klimaat. Dit is dus duidelik dat die skoolbestuur 'n organisatoriese benadering moet volg in die proses van transformasie. Behalwe die feit dat die skool as organisasie gekenmerk word, is daar ook ander onderwysorganisasies wat gesamentlik 'n rol te speel het in die proses van transformasie. Onderwysunies soos SADOU, NOU, SAOU en selfs skool ondersteunende organisasies soos FOS, Rotary, FAMSA, om maar enkele te noem, speel 'n duidelik sigbare rol in die proses van transformasie.

Verskeie onderwysunies was van die begin af betrokke in die proses van transformasie. Lang uitgerekte vergaderings tussen die staat en die unies het in 'n groot mate die proses van transformasie aansienlik vertraag. Tog is dit belangrik dat daar 'n platform tussen unies en die staat geskep moes word om positief oor opvoedkundige transformasie te beraadslag. Onderwysunies soos SADOU en NOU om maar enkele voorbeelde te noem, het dit hul taak geag om onderwysers by te staan met opleiding vir die implementering van nuwe kurrikula en het werkswinkels oor UGO en die HNKS vir hul lede aangebied. Dit het gespruit uit die feit dat baie onderwysers ontevrede was met die manier waarop die staat die proses hanteer het.

## **2.8 UITDAGINGS EN VERANTWOORDELIKHEDE VAN SKOOLBESTUUR**

Die stigting van skoolbeheerliggame binne alle publieke skole in die land bring Suid-Afrika in lyn met die huidige internasionale beweging vir demokrasie, plaaslike gemeenskapsdeelname en beheer in onderwys (Hendricks 2000:23). Net soos daar geen volmaakte leiers is nie, is daar ook geen volmaakte skole nie (Universiteit van Suid-Afrika, Departement Opvoedkundestudies 2003). Dit beteken egter nie dat leiers moet aanvaar dat hulle nie na volmaaktheid moet streef nie. Skoolbestuur moet streef na beter leierskap en skole.

Skoolbesture kan probleme met die implementering van nuwe beleid aanspreek. Linderts (2003:3) se verslag toon dat: (1) Die implementering van UGO sedert 1997 nie daarin kon slaag om die verwagte resultate te lewer nie. (2) 'n Hersieningskomitee toe later aangestel is om dit verder te ondersoek. (3) Dit meer probleme as oplossing vir skole geskep het. Skoolbesture het dus die verantwoordelikheid om hierdie probleme aan te spreek. Teenstand teen transformasie is hoogs waarskynlik aangesien die deelnemers van 'n bekende na 'n onbekende situasie moet beweeg waarvan laasgenoemde situasie nie noodwendig beter as die vorige situasie is nie (Davidoff & Lazarus 1997:38).

Volgens my waarneming word verandering binne skole soms in 'n "bo na onder" bestuurstyl geïmplementeer. Dit het 'n effek op hoe transformasie beleef word. Observasie toon dat mense se reaksies op transformasie by 'n skool wissel van antagonisme, onverskilligheid, insiklikheid tot by positiewe toegewydheid. Namate die implementering van transformasie plaasvind, kan mense se reaksies ook verander - dit kan meer positief of meer negatief teenoor transformasie word. Die uitdaging en verantwoordelikheid van besture is om transformasie so deelnemend te bestuur dat dit maksimum insiklikheid sal ontlok.

'n Organisasie soos die skool moet deurentyd ontwikkel word, en dit impliseer transformasie (Davidoff & Lazarus 1997:36). Hierdie ontwikkeling moet die volgende insluit: strategieë wat personeel- en leerderontwikkeling insluit asook strukturele aspekte van die skool soos beleid en gedragskodes. Om skoolverbetering en ontwikkeling dus te laat plaasvind, moet transformasie in skole ondersteun en bekwaam hanteer word. Dit is die uitdaging en verantwoordelikheid van die skoolbestuur.

## **2.9 OPSOMMING**

Hierdie hoofstuk het 'n literatuurstudie oor transformasie in onderwys, uiteengesit. Volgens hierdie studie is dit duidelik dat transformasie groot implikasies vir onderwysbestuur kan inhou.

In Hoofstuk drie sal die navorsingsontwerp verduidelik word. 'n Uiteensetting van die spesifieke metodes om data in te samel en om die etiese en vertrouenswaardigheid van die bevindinge van die navorsing te verseker, sal blootgelê word.



# HOOFSTUK 3

## NAVORSINGSONTWERP EN-METODE

### 3.1 INLEIDING

Die hoof navorsingsvraag van hierdie navorsing is die volgende: hoe beleef onderwysers transformasie en wat is die implikasie daarvan vir onderwysbestuur?

Vanuit hierdie hoofvraag het daar 'n aantal subvrae ontstaan :

- Watter transformasie het plaasgevind die afgelope paar jaar en vind nog steeds plaas?
- Hoe beleef onderwysers hierdie transformasie?
- Watter rol kan onderwysbestuurders speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer?

Die doelstelling was dus om :

- te beskryf watter transformasie wel plaasgevind het die afgelope jare en nog steeds plaasvind;
- te beskryf hoe onderwysers hierdie transformasie beleef en
- te beskryf watter rol onderwysbestuurders kan speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer.

In hierdie hoofstuk sal die volgende onder die loep geneem word: die etiese maatreëls wat gevolg is, en die navorsingsonwerp en metode

(navorsingsontwerp, steekproef, stappe om vertrouenswaardigheid te verseker en metode van data-analise).

### **3.2 ETIESE MAATREËLS**

Volgens McMillan en Schumacher (2006:334) sluit 'n navorsingsontwerp nie slegs die selektering van informante en effektiewe navorsingstrategieë in nie, maar ook die inagneming van etiese waardes van daardie navorsing. Kwalitatiewe navorsers moet dus deeglik beplan hoe hulle die etiese dillemmas in die interaktiewe data-insameling sal hanteer (McMillan & Schumacher 2006: 334).

In fase een van die data-insamelingsproses stel die navorser vas wie en wat informasieryk is en verkry toestemming om die omgewing of netwerk van persone te gebruik (McMillan & Schumacher 2006:405). Vir die voltooiing van my navorsing moes ek eers skriftelike toestemming van die skoolhoof en die deelnemers verkry. Voorbeelde van toestemmingsbriewe (anoniem) is as byvoegsels by die navorsing ingebind (sien bylae A en B vir toestemmingsbriewe van deelnemers en van die hoof).

Strydom (2005:58-67) maak weer melding van etiese sake soos: geen skade aan eksperimentele subjekte en/of deelnemers nie; deelnemers moet ingeligte toestemming tot deelname gee; beskerming van die identiteit van deelnemers; geen skending van deelnemers se privaatheid nie; die navorser moet seker maak van sy/haar bevoegdheid om die navorsing te kan onderneem, samewerking met bydraers moet erken word, bekendstelling of publikasie van bevindinge, en die bekendstelling van bevindinge aan die deelnemers. Hierdie sake sal nou onder die loep geneem word.

Skade kan fisies of emosioneel aangerig word (McMillan & Schumacher 2006: 334). In hierdie navorsing kan sulke moontlike skade as emosioneel beskou word aangesien deelnemers slegs oor hul belewenis van transformasie sal praat. Ingeligte toestemming was noodsaaklik omdat dit deelnemers die geleentheid gebied het om self te besluit of hulle deel van die navorsing wil wees al dan nie. Deelnemers is verseker dat hulle identiteit onder alle omstandighede beskerm sou word en dat hulle privaatheid te alle tye gerespekteer sou word. My plig was om te verseker dat my optrede en bevoegdheid sou spreek van uitstaande gehalte om sodoende die deelnemers se gerustheid te verseker.

Ek het gepoog om 'n groot mate van samewerking tussen myself en die deelnemers van die navorsing te weeg te bring. Deelnemers is ingelig oor die bekendstelling of publikasie van die bevindinge en kon selfs toegang kry tot die lees daarvan.

Etiese maatreëls speel 'n baie belangrike rol gedurende die versameling van data tydens die navorsingsproses. Omgee en regverdigheid was deel van my denke en aksies (McMillan & Schumacher 2006:335).

### **3.3 NAVORSINGSONTWERP EN-METODE**

Gedurende 'n kwalitatiewe navorsingsondersoek versamel navorsers data in deur persoonlike interaksie met die deelnemers. Die navorser is die hoof data insamelingsinstrument.

### 3.3.1 Navorsingsontwerp

In hierdie studie was die navorsingsontwerp 'n gevallestudie gewees. Volgens McMillan en Schumacher (2006:316) fokus die data-analise dus op slegs een aspek, wat die navorser kies om in diepte te verstaan afgesien van die hoeveelheid deelnemers aan die studie. Hierdie een aspek mag na verwys word as, byvoorbeeld, een administrateur, een groep studente, een program, een proses, een beleidsimplementering, of een konsep (McMillan & Schumacher 2006:316). In hierdie studie was die fokus op hoe onderwysers by slegs een bepaalde skool ('n eks-Model C skool) transformasie beleef het en steeds beleef.

### 3.3.2 Steekproef en data-insamelingsmetodes

In hierdie studie is gebruik gemaak van doelbewuste steekproefneming. Daardie onderwysers wat mees informasieryk was, is in die steekproef gebruik. Slegs ses deelnemers is gebruik om die volgende redes:

- (1) Al die personeellede aan die betrokke skool wat daarheen herontplooi is het die steekproef gevorm. Daar was ses sulke onderwysers. Hulle het nie net ander transformasies persoonlik beleef nie, maar ook die beduidende ingryping van herontplooiing.
- (2) Die aanvanklike onderhoude is gevolg met opvolgonderhoude met dieselfde groep deelnemers. Daar is ook van veldnotas, ander informele onderhoude en observasie gebruik gemaak. Op hierdie wyse is dataversadiging bereik.
- (3) Hierdie is 'n studie van *beperkte* omvang wat slegs 'n *klein* empiriese ondersoek vereis.

Daar was maksimum variasie van deelnemers wat verskeie aspekte betref. Die deelnemers was soos volg: twee was manlik en vier was vroulik. Slegs een van die vroulike onderwysers is tydelik deur die beheerraad op posvlak twee aangestel, terwyl die ander drie op posvlak een was. Wat die manlike onderwysers betref, was albei op posvlak twee. Wat die aantal diensjare betref, kon die onderwysers soos volg ingedeel word.

Vroulike onderwyseresse :

- onderwyseres een – 12 jaar (posvlak een);
- onderwyseres twee – 13 jaar (posvlak een);
- onderwyseres drie – 14 jaar (posvlak een) en
- onderwyseres vier – 6 maande (posvlak twee) en 19 jaar (posvlak een).

Die manlike onderwysers kan soos volg ingedeel word :

- onderwyser een – 6 jaar (posvlak twee) en 12 jaar (posvlak een) en
- onderwyser twee – 12 jaar (posvlak twee) en 8 jaar (posvlak een).

Daar is hoofsaaklik van onderhoude gebruik gemaak om data in te samel. Elkeen van die onderhoude is gevoer op 'n stil plek in die gemak van elke kandidaat se huis. Elke onderhoud is voorafgegaan deur die ondertekening van 'n skriftelike ooreenkoms om die anonimiteit en vertroulikheid daarvan te verseker (sien bylaag A). Die onderhoude het tussen 46 minute en 53 minute geduur (met die uitsondering van een onderhoud wat weens tegniese redes 34 minute en 19 sekondes geduur het).

'n Onderhoudskedule is gebruik. Die onderhoudskedule het uit die volgende vrae bestaan:

1. Wat verstaan u onder “transformasie” van onderwys ? (Gee asseblief voorbeelde van transformasie wat u beleef het.)
2. Hoe het u die volgende aspekte van transformasie beleef ?
  - Die beleid van transformasie.
  - Hoe transformasie deur die onderwysdepartement bestuur is.
  - Hoe transformasie deur die skool bestuur is.
  - Die finansiële implikasies van transformasie.
  - Die impak van transformasie op uself en op ander onderwysers.
3. Wat sou u aanbeveel vir die bestuur van hierdie skool ten opsigte van transformasie ?

Die navorser het ook van observasie gebruik gemaak. Alle observasies wat verband hou met die navorsing is as veldnotas neergeskryf vir ontleding.

### **3.3.3 Vertrouenswaardigheid**

Soos uiteengesit in 1.7.2 van hierdie studie was dit my plig om te verseker dat die maatreëls van vertrouenswaardigheid regdeur die studie behou word. McMillan en Schumacher (2006:324) verklaar: “validity refers to the degree of congruence between the explanations of the phenomena and the realities of the world”. Hiervolgens is daar van verskillende strategieë gebruik gemaak naamlik:

- volgehoue veldwerk oor enkele maande,
- multimetode strategieë (observasie en onderhoude),
- die deelnemers se eie (deelnemende) taal en
- 'n bandspeler vir onderhoude met verbatim ontleding daarna (McMillan & Schumacher : 2006). 'n Uittreksel uit hierdie transkripsies is agter in die verhandeling gebind as voorbeeld (sien bylaag C).

Die studieleier het ook toesig gehou oor die data-analises en die wyse waarop dit gedoen is.

### **3.3.4 Metode van data-analise**

Soos reeds in 1.7.3 van hierdie studie aangedui, is 'n kwalitatiewe metode gebruik om die data te analiseer. 'n Stap-vir-stapproses van data-analise is gevolg. McMillan en Schumacher (2006:364) is van mening dat kwalitatiewe data-analise 'n primêre induktiewe proses is van organisering van data in kategorieë en die identifisering van patrone (bv. verhoudings) rondom die katogorieë. In hierdie studie is gebruik gemaak van 'n stap-vir-stapproses van data- analise by wyse van 'n konstante vergelykende metode. Hier volg 'n uiteensetting van hierdie proses:

- (1) Selekteer een transkripsie van 'n onderhoud.
- (2) Lees die transkripsie. Identifiseer eenhede van betekenis. Onderstreep dit.
- (3) Skryf notas of opinies neer in die kantlyn wat verband hou met die eenhede.
- (4) Nadat dit vir die hele transkripsie voltooi is, gaan dan weer oor die kantlyn-notas. Probeer om kommentaar of notas wat skyn asof dit met mekaar verband hou, saam te groepeer.
- (5) Heg 'n lys van hierdie groepeerings aan die transkripsie vas.

- (6) Herhaal met 'n tweede groep data (transkripsie, veldnota's of dokument)
- (7) Hou in gedagte die lys van groeperings wat uit die eerste transkrip gehaal is.
- (8) Vergelyk die tweede lys met die een wat spruit uit die eerste transkripsie.
- (9) Hierdie twee lyste word dan saamgesmelt in een hooflys van konsepte wat ontstaan het uit albei groepe data. Hierdie hooflys stel 'n primitiewe uitleg of klassifikasiesisteen voor wat die patrone in die studie reflekteer.
- (10) Hierdie patrone word dan die katogorieë of temas waarin daaropvolgende items gesorteer word.
- (11) Bogenoemde word herhaal met die oorblywende transkripsies.

### **Benoeming van die kategorieë:**

Die name van die katogorieë kan vanuit drie bronne geselekteer word: die navorser, die deelnemer of die literatuuoroorsig. Gewoonlik kom die navorser vorendag met name (konsepte) wat reflekteer wat hy/sy in die data sien. In hierdie navorsing, is vrae vir die onderhoudskedule uit die literatuur geïdentifiseer. Dit het dus die kategorieë van die data beïnvloed. Subkategorieë is uit die data self geïdentifiseer. Met ander woorde, die subkategorieë het van die deelnemers self gekom.

Die volgende riglyne is gebruik om die kategorieë te benoem.

- Kategorieë sou die doel van die navorsing reflekteer – die kategorieë is die antwoorde op die navorsingsvraag.
- Kategorieë sou ten volle benutbaar wees – al die relevante data is in die kategorieë of subkategorieë geplaas.
- Kategorieë moes onderling uitsluitend wees – enige data-eenheid moes in slegs een kategorie inpas.



- Kategorieë moes sensitief wees – die name moes so sensitief as moontlik wees rakende dit wat in die data staan.
- Kategorieë moes konsepsueel kongruent wees – dieselfde vlak van abstraksie moes alle kategorieë op dieselfde vlak karakteriseer.
- Kategorieë moes tot die minimum beperk word – hoe minder die kategorieë, hoe groter sal die vlak van abstraktheid wees.

### **3.4 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk het die navorsingsontwerp verduidelik en 'n uiteensetting gegee van die spesifieke metodes om die etiese en vertrouenswaardigheid van die resultate van die navorsing te verseker. Die steekproef en metode van data-analises is ook beskryf.

Die empiriese bevindings sal in Hoofstuk vier kortliks aangebied word. Dit sal bespreek word deur verwysing na die literatuurstudie.

## **HOOFSTUK 4**

### **BEVINDINGE VAN DIE NAVORSING**

#### **4.1 INLEIDING**

In Hoofstuk drie is die navorsingsontwerp, metodes van data-insameling en 'n uiteensetting van die spesifieke metodes om die etiese en vertrouenswaardigheid van die resultate van die navorsing te verseker, uiteengesit. Hierdie hoofstuk reflekteer die empiriese bevindinge van die navorsing en sal met behulp van direkte aanhalings geïllustreer word.

#### **4.2 REALISERING VAN STEEKPROEF**

Uit die groep van ses herontplooiende onderwysers binne die proefskool is al ses onderwysers in hierdie navorsing gebruik. Indiepte-onderhoude is met elkeen op verskillende tye op verskillende plekke gehou. 'n Bandopnemer is deur die navorser gebruik om die onderhoude op te neem. Daarna is die onderhoude woord vir woord getranskribeer. 'n Kopie van elke band saam met die transkripsie van elke onderhoud dien as bewyse van die navorsing.

#### **4.3 BESPREKING VAN BEVINDINGE**

Soos in die vorige hoofstuk verduidelik, is die data geanaliseer deur dit konstant met mekaar te vergelyk. Kategorieë (wat in hierdie navorsing ook as temas bekend staan en wat beïnvloed is deur die onderhoudskedule) en subkategorieë uit die rou data is geïdentifiseer. Die tabel illustreer die sewe kategorieë (temas) en subkategorieë van die data.

**Tabel 4.1 Kategorieë en subkategorieë van die data**

<b>Kategorieë (temas)</b>	<b>Subkategorieë</b>
Tema 1: Siening van onderwystransformasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verandering binne die onderwysstelsel</li> <li>• Beweging van een skool na 'n ander binne die onderwys</li> </ul>
Tema 2: Beleving van beleid van transformasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatiewe belewings</li> <li>• Positiewe belewings</li> </ul>
Tema 3: Beleving van hoe transformasie deur die onderwysdepartement bestuur is	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Swak hantering van die implementeringsproses van transformasie</li> <li>• Gebrek aan samewerking</li> </ul>
Tema 4: Beleving van hoe transformasie deur die skool bestuur is	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ondersteunende skoolbestuur</li> <li>• Bestuur van transformasie as anti-transformasie</li> </ul>
Tema 5: Beleving van die finansiële implikasies van transformasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finansiële tekort</li> <li>• Finansiële voordele en bevordering</li> </ul>
Tema 6: Beleving van die impak van transformasie op onderwysers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatiewe impak</li> <li>• Positiewe impak</li> </ul>
Tema 7: Aanbevelings tov transformasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aksie-navorsing</li> <li>• HOD's se leidinggewende funksie</li> <li>• Samewerking met rolspelers</li> </ul>

Die sewe temas sal nou vervolgens bespreek word.

#### 4.3.1 Tema 1: Siening van onderwystransformasie

- Onderwystransformasie as “verandering” binne die onderwysstelsel

Drie van die ses onderwysers in die steekproef, het onderwystransformasie as “verandering” binne die onderwys beskou – “To change from what you were used to, to something else.” Volgens die respondente, het dit verband gehou met onreg wat moes reg gestel word. Hierdie siening word deur die volgende aanhalings geïllustreer.

*Die verandering wat...wat plaasgevind het of wat aangebring moes word as gevolg van die Apartheidsera...*

*Die verandering in die onderwysstelsel wat in die verlede sommige mense benadeel het en transformasie is daar om dit reg te stel wat in die verlede veroorsaak was.*

Dit is duidelik dat die respondente transformasie sien as 'n verandering wat gekoppel moet word aan die regstelling van die onregverdige verlede. Lima (2000:2) in 2.2.1 se siening dat die onderwysstelsel in Suid-Afrika homself in die middel van 'n globale transformasieproses bevind, versterk hierdie siening van die respondente. Die betekenis hiervan, volgens Lima (2000:20) is: Die uitskakeling van ongelykhede uit die vorige dispensasie; en die herstrukturering van die onderwys tot 'n absolute regverdige onderwysstelsel (in 2.2.1). Hierdie konsep van transformasie word deur Legodi (2001:8-9) gesien as 'n grondslaggewende verandering in die karakter en voorkoms van die onderwysstelsel wat plaasgevind het sedert die opening van die eerste skool in 1685 tot en met die eerste demokratiese verkiesing van 1994 en daarna (in 1.6.1).

- Beweging van een skool na 'n ander binne die onderwys

Die ander drie het transformasie beskou as die beweging van onderwysers van een skool na die ander. Die doel sou wees om minderbevoorregtes te bevoordeel. Hierdie siening word deur die volgende aanhalings geïllustreer.

*Die uitbreiding van die onderwysvoorsiening vanaf net vir 'n minderheid na almal.*

*The moving of for example a teacher from a previously disadvantaged school to a so-called previously advantaged school.*

Wanneer bogenoemde persepsies met die literatuur vergelyk word, is daar 'n duidelike verband tussen die deelnemers se sienings en die siening van Lima (2000:20) in 2.2.2 wat dit eens is dat transformasie dui op herstrukturering tot 'n absolute onderwysstelsel asook die uitskakeling van ongelykhede uit die vorige dispensasie. Galant (2002:16) in 2.2.2, voer aan dat transformasie met sy paradigmatische verskuiwings verandering teweeg gebring het ten opsigte van waardes, oortuigings, belangstellings, behoeftes en nuwe rolspelers.

#### **4.3.2 Tema 2: Beleving van die beleid van transformasie**

Onderwysers het die beleid van transformasie negatief sowel as positief ervaar. Dit word geïllustreer deur die volgende voorbeelde.

- Negatiewe belevings

Sommige deelnemers het die beleid van herontplooiing as geforseer, vreesaanjaend en traumaties ervaar wat verder ondersteun is deur swak

omstandighede en ontwrigting van familiestrukture. Enkele aanhalings is soos volg.

*The policy of redeployment was not a right way...because I was forced to a transformation. A fear of what if the conditions won't allow me there? At the same time a fear of, if I refuse to go, I was going to be chased away from work.*

*I was redeployed to Transkei...and the conditions there were...were very bad...very very bad...*

*Ontwrigting en 'n invloed op die familielewe. Ek dink my ervaring seer sekerlik is een van teleurstelling...veral ons wat in die vryheidstryd betrokke was vir 'n beter stelsel het verwagtinge wat nou basies nie so gerealiseer het nie.*

*To me it was very hard for me, the experience that I had, it was a very very hard one. It was like life threatening situation that I went through...it meant like taking me away from my family, from my kids especialy...*

*Vir my was dit persoonlik 'n verskriklike ervaring, veral as enkel ouer. Ek dink dit het 'n letsel op my gelaat, dit het my baie bitter gemaak. Ek dink dit het my kinders te nagekom. So I hate transformation. I don't know how I can put it, but I hate transformation.*

Al ses onderwysers het gevoel dat daar swak voorbereiding deur die staat vir die implementering van die transformasiebeleid op verskeie gebiede was wat onsekerheid by hulle laat ontstaan het. Dit het gegeld vir herontpooling,

kurrikulumveranderinge en kwaliteitskontrole. Die gevoel was byvoorbeeld dat werksinkels (kort eendag opleidingssessies) wat aangebied is deur die Departement van Onderwys om UGO te implementeer nie genoegsame opleiding aan onderwysers gebied het nie. Die volgende aanhalings staaf dit.

*My ervaring oor die beleid van transformasie is een van halfhartigheid...nie goed deurdink nie...daar is nie genoeg "barl" [oortuiging] in die breë samelewing nie.*

*Die absolute gebrek aan voorbereiding vir herontplooiing vir die skool wat die onderwyser verlaat, vir die onderwyser en sy gesin en die ontvangende skool...wat getuig van swak beplanning...en nie genoeg deurdenk nie...*

*OBE [Uitkomsgebaseerde Onderwys] is 'n terugslag vir kinders. Daar was werksinkels, maar ek het gevoel dis nie genoegsame opleiding nie.*

*Kurrikulum 2005, NKS en HNKS : My ervaring is dus weereens een van goeie intensie...swak implementering...*

*So, binne die klasopset is dit 'n negatiewe ervaring...en dan is mens geneig...soos hulle sê "when under pressure you'll revert to tuck" [dit wat jy aan gewoond is].*

*IQMS [Geïntegreerde Kwaliteitsbestuur Stelsel] - My ervaring is dat...dis 'n swak stelsel, dis 'n lomp...dis 'n onwerkbare stelsel.*

Volgens Cross (1992:157) in 2.3.1, het die stryd vir transformasie binne die onderwys, net soos die stryd in weerstand, sy oorsprong in die materiële en ideologiese toestande waarin mense hulself bevind. Hierdie siening sluit aan by die ervaring van onderwysers oor die omstandighede waarin hulle hulself bevind. Cushman (2006:8-14) verduidelik in 2.2.2 dat 'n hoërskool se verbeteringsprogram slegs suksesvol kan wees indien dit die opinies en visies van die leerders respekteer. Blignaut (1994:17) in 2.2.3 verwys in sy studie na twee opsies wat geïdentifiseer is waarvolgens die onderwys getransformeer kan word: revolusionêre transformasie en onderhandelbare transformasie. Dit is duidelik dat sodanige onderhandeling tussen die onderwysdepartement en herontplooide onderwysers glad nie plaasgevind het nie. Transformasie in hierdie studie word dus deur sommige van die deelnemers as revolusionêr beskou. Ghanchi (2005:55) in 2.3.2.1 het in 'n studie oor die implementering van OBE in graad nege, bevind dat onderwysers in die besonder, bekommerd was dat leerders nie die basiese aspekte van die werk ken nie, dat hulle al swakker word en dat hulle nie deeglik genoeg voorberei is vir graad tien nie en dus gevolglik 'n oorbruggingskursus nodig sal hê alvorens hulle na graad tien kan vorder.

Ander klagtes van onderwysers oor die implementering van UGO was dat “peer moderation” nie 'n genoegsame en betroubare vorm van terugvoering is nie; en daar bestaan gapings in onderwysers se “expertise” (kundigheid). Die verskillende vlakke van werk wat deur verskillende skole gedoen is met betrekking tot moderering van eksamenskrifte, het chaos veroorsaak (Ghanchi 2005:61).

- Positiewe belewings

Sommige deelnemers het egter ook positiewe sienings van transformasie gehad. Daar is verwys na UGO, na herontplooing wat 'n verbetering was en na



kwaliteitsbeheer wat positief beleef is en onderwysers bemagtig het. Hier volg aanhalings om dit aan te toon.

*OBE [Uitkomsgebaseerde Onderwys] : definitief goeie ervaring in dié sin dat die leierskap het besef dat ons moet iets doen...ons moet iets anders doen oor die kurrikulum...ons moet ander maniere vind.*

*In my geval gaan ek sê dat dit het gunstig vir my uitgewerk...dat ek 'n pos kon kry so na aan my geboorteplek.*

*IQMS [Geïntegreerde Kwaliteitsbestuur Stelsel]: ek dink dit kan werk...dit laat jou as onderwyser besef maar daar's sekere goed waarin jy goed is, maar dit laat jou ook besef...mensig, ek het 'n groot gaping in hierdie veld wat ek móét...kennis insamel en dit laat jou ook streef om elke keer beter te doen.*

Van der Horst en McDonald (1997:5-6) in 2.2.1 is van mening dat opvoedkundige verandering nodig was in Suid-Afrika om 'n meer gebalanseerde uitkyk oor sy mense te gee. In 'n studie oor die implementering van UGO in graad nege het Ghanchi (2005:63), soos beskryf in 2.5.2, bevind dat dit onderwysers geïnspireer het om lewenslange skoliere te word en om meer leierskapsrolle te onderneem. Na die implementering van die IQMS (Integrated Quality Management System), soos aangeteken in 2.3.2.2, word gewone onderwysers (posvlak 1) sowel as senior onderwysers (departementshoofde) se vordering binne die klaskamer geëvalueer. Hierdie proses is 'n geïntegreerde kwaliteit bestuurstelsel wat uit drie programme bestaan wat daarop gemik is om die vordering van die onderwysstelsel aan te moedig en te monitor (Department of Education:1998). Aan die einde van die proses word die onderwyser deur die Departement geldelik vergoed na gelang van sy/haar evaluering. Die onderwyser kry ook die geleentheid om op sy werk te reflekeer.

#### 4.3.3 Tema 3: Beleving van hoe transformasie deur die onderwysdepartement bestuur is

- Swak hantering van die implementeringsproses van transformasie

Al die onderwysers in die steekproef het die bestuur van transformasie deur die departement as swak ("poor") ervaar. Deelnemers het dit toegeskryf aan die feit dat die proses nie aan hulle goed verduidelik is nie en dat hulle geen opleiding en ondersteuning daarin ontvang het nie. Die volgende aanhalings staaf die bevinding.

*So, you had to deal with the stresses of the transformation without any guidance. The department has not been very supportive.*

*...uhm...jy kan nie bestuur wat jy nie verstaan nie...dit is eenvoudig so...dit is waarom...uh...onse onderwysstelsel...is nog steeds nie getransformeer nie.*

*Nee ek dink dit het die staat baie geld gekos...Daar was geen 'support systems' nie. Ek dink hulle was baie selfsugtig...en hulle het nie aan die mense gedink nie.*

Volgens Pithouse (2000:154), asook Smith en Wohlstetter (2001:73-74), in 2.3.2.1, is die Departement van Onderwys gekritiseer vir die opleiding wat voorsien is aan onderwysers om hulle voor te berei vir die implementering van UGO. Volgens Ghanchi (2005:71), in 2.3.2.1, het die amptenare van die

departement by die implementering van UGO in graad nege, 'n baie swak beeld na vore gebring, hoofsaaklik omdat hulle so baie verskonings oor hul gebrek aan bywoning en stiptelikheid, asook oor hul tekort aan kennis en aan beskikbaarheid van hulpbronne by opleidingssessies gehad het.

- Gebrek aan samewerking

Die volgende aanhalings toon aan dat daar 'n gebrek aan samewerking tussen die onderwysdepartement en die onderwysers op alle vlakke bestaan het.

*...die gebrek aan samewerking is 'n mislukking. Uhm...ag... ek dink byvoorbeeld aan voertuie...uhm...die...die beleid...die departement het 'n beleid dat...uhm...15-sitplek bussies nie meer geskik is vir die vervoer van skoolkinders nie, dat bakkies nie gebruik moet word vir die vervoer van skoolkinders nie. Dit gebeur steeds op 'n daaglikse basis.*

*Ek voel net dat daar moet heelwat saamgewerk word, van die boonste beampte tot by die onderwyser op voetsoolvlak.*

Volgens Schlebusch (2003:9), in 2.3.2.1 behoort daar gekoördineerde samewerking tussen die provinsiale departement van onderwys en die skool te bestaan om hul gesamentlike hulpbronne so aan te wend dat dit verbetering in gehalte sal meebring. Onderwysers se ervaring in hierdie studie dui op 'n gebrek aan sodanige pogings. Shiluvane (2002:317-320), in 2.3.2.1, is van mening dat die staat 'n klimaat behoort te skep wat gunstig is vir onderrig en leer. So 'n klimaat is volgens die onderwysers in hierdie studie duidelik onsigbaar, onder andere as gevolg van gebrek aan samewerking tussen alle rolspelers .

#### 4.3.4 Tema 4: Beleving van hoe transformasie deur die skool bestuur is

- Ondersteunende skoolbestuur

Vier uit die ses onderwysers het die skoolbestuurspan se rol in die bestuur van die proses van transformasie as “positief” en ondersteunend ervaar en getuig dat die bestuur “hulpvaardig” was. Hier volg aanhalings om dit aan te toon.

*They were very supportive from the beginning. They had to guide me to tell me how am I going to handle the class and then when I was having a problem with the kids, there were people from management that were intervening.*

*Ek dink dat die skool die proses van transformasie goed bestuur het.*

*To me I think they have done a very good job, as I'm one of them now that they have incorporated me to their school. Everyone in my phase is very supportive and guide me...I feel very comfortable now where I am.*

Shiluvane (2002:291), in 2.5, argumenteer dat baie rolspelers 'n gebrek het aan begrip oor wat hul persoonlike verantwoordelikhede is. Dit wil voorkom dat die bestuur van hierdie betrokke skool wel deur middel van hulle ondersteunende rol getoon het dat hulle bewus is van watter belangrike rol hulle behoort te speel. Meyers en Robertson (2006:10), in 2.5 is weer van mening dat die beplanners van onderwys moet kyk na mense wat omgee en wat hul tyd en energie fokus op die onderrig van die kind.

- Bestuur van transformasie as anti-transformasie

Die ander twee onderwysers uit die steekproef wat op die skoolbestuur as departementshoofde dien, het die bestuur van transformasie deur die skool egter as onvoldoende ervaar. Hier volg aanhalings om dit te illustreer.

*Wel uit 'n bestuursoogpunt moet 'n mens noem dat, die skool het transformasie...bestuur as...kom ons kyk watter dinge gaan ons behou en watter dinge gaan ons afwater en watter dinge gaan ons ignoreer ten einde die 'status quo' nie net te te behou nie, maar uit te bou. So, die...die...die bestuur van transformasie het 'n anti-transformasie agenda gehad...transformasie is nie in die skool se belang nie...hy sal dit nie doen nie.*

*Kom ons sê die skool waar ek huidiglik is...daar is 'n kultuur 'n gevestigde kultuur wat spruit uit die voor 1994 era uit...daai kultuur kan nie mee weggedoen word nie...dit is die probleem wat ek het met ons bestuurspan oor hoe om transformasie in daai opsig toe te pas.*

Volgens Waghid (2003:91-97), in 2.3.2.2, is visuele leierskap 'n noodsaaklike bestaandeel om die demokratiese verandering en herstrukturering wat vandag plaasvind, te verstaan. Hierdie visuele leierskap is duidelik deur die meerderheid in die studie ervaar as goed en ondersteunend.

#### 4.3.5 Tema 5: Belewning van finansiële implikasies van transformasie

- Finansiële tekort

Vier uit ses van die onderwysers in die steekproef het finansiëel een of ander verlies gely. Dinge soos geen geld vir hervestiging, vervoerkostes, huishuur en eie regskoste het onder meer hiertoe bygedra. Hier volg enkele aanhalings.

*I was never given money for transferring me from point A to point B. Then I had to find my own ways of financing transportation of my goods to where I was and back from there. I had to use a lawyer.*

*Here I had to buy my own transport and I had to rent a house. It's coming out from my pocket and I had to pay the installment for the car and fill in petrol.*

*I'm still trying ways to mend my broken budget. I'm...I'm not coping because of that.*

*Ons moes betaal vir onse vervoerontkoste hiernatoe...ons moes hier kom en rondsoek vir...n huis om te koop wat ons nie kon bekostig het op daai stadiuim nie en nou nog nie kan bekostig om te koop nie...*

*Ek het 'n huis gehad van my eie wat amper klaar betaal was en nou moet ek weer van voor af begin hierso in hierdie plek. Daar was verarming...*

*Ek het my huis teen 'n verlies verkoop, maar niemand het my daarvoor finansiëel vergoed nie...*

In 1.1 is verwys na Matsane (2000:1), woordvoerder van die African Eye News Service, wat berig het dat die Onderwysdepartement nie vir die transformasieproses begroot het nie. Dit sou beteken dat onderwysers self vir hul finansiële uitgawes moes betaal. Jeena (1998:1-4) in 1.1 fokus op onderwysers se geestelike gezondheidstatus, vreesvlakke en insidente van uitgeputte onderwysers gedurende 'n periode van transformasie en onderwysers se persepsie oor die veranderinge. Hierdie vreesvlakke van die respondente kan dus klaarblyklik toegeskryf word aan die onderwysdepartement se swak finansiële ondersteuning aan onderwysers gedurende hierdie proses van transformasie.

- Finansiële voordele en bevordering

Twee onderwysers het aangedui dat hulle geldelik voordeel getrek het uit die proses van transformasie. Die proses het selfs tot bevordering gelei vir een van die onderwysers in die steekproef. Hier volg 'n aanhaling om dit te illustreer.

*Persoonlik het dit vir my finansiële voordele ingehou...uh...vier jaar later toe ek bevorder was, wat natuurlik...uhm...nie noodwendig sou gebeur het by die ou skool waar ek was nie.*

Marishane en Botha (2004:95-97) in 2.6 is van mening dat daar geglo word dat mense wat nader aan die skool is, beter as die staat ingelig is oor die inherente probleme en behoeftes van die skool. Dit wil sê indien die outoriteit van besluitneming in die hande van die skoolbestuurspanne geplaas word, sal dit hulle beslis instaat stel om hulpbronne met doelwitte aan te pas. Die

onderwysers se ervaringe beklemtoon hierdie siening veral in die lig gesien dat die skool se rol in die proses van transformasie meer ondersteunend as dié van die departement was.

#### 4.3.6 Tema 6: Beleving van die impak van transformasie op onderwysers

- Negatiewe impak

Vier uit die ses onderwysers in die steekproef het die impak van transformasie negatief ervaar. Deelnemers het verwys na die impak van transformasie op hul liggaamlike en geestelike gesondheid, die spanning van onsekerheid, en die addisionele administratiewe werk van die nuwe kurrikulum.

*It had some bad influences, because I think I had now...uh...low blood pressure, I think I never thought that I can have. I'm having a problem of looking after my kids. So, I am seeing myself as a useless parent who cannot be supportive to her own kids...*

*In...it was...uh...life threatening as I said before...*

*Vir my was dit 'n emosionele ding wat vir my persoonlik 'n persoonlike knak gegee het...wat ek sewe jaar later nog baie hard aan moet werk...baie emosioneel omdat ek in my situasie my kinders moes agter gelaat het.*

*So, ja ek dink dit was...uhm...'n negatiewe ervaring op daai vlak. Ja, ek dink ons deel die nuus van onsekerheid.*



*Die administratiewe take wat gepaard gaan met die hersiende kurrikulum...uh...onse buitemuurse aktiwiteite. Dit het miskien 'n impak op my gesinslewe waarby ek meeste van die tye nie tuis was nie...*

Davidoff en Lazarus (1997:38), in 2.8, is van mening dat teenstand teen transformasie hoogs waarskynlik is aangesien die deelnemers van 'n bekende na 'n onbekende situasie moet beweeg waarvan laasgenoemde situasie nie noodwendig beter as die vorige situasie is nie. Dit is duidelik dat die proses van herontplooiing vir hierdie respondente glad nie 'n goeie ervaring was nie.

- Positiewe impak

Twee onderwysers het transformasie egter as positief en opbouend vir hulself en hulle families ervaar. Hier volg enkele aanhalings om dit te illustreer.

*Ek het dit aanvaar en ek het saam met dit geleef, want dit is waarvoor ons al die jare baklei het om...om op 'n gelyke vlak te kom met...met die ander mense in ander skole byvoorbeeld...in die privaat skool en in model C skole...*

*Niemand het daarmee saamgestem nie, maar vir my persoonlik was dit goed. Dit was goed vir my famielie... Die verandering was goed vir ons...as 'n famielie op daai stadium van onse lewe.*

Karpicke en Murphy (1996:27-34) in 1.5.1 beklemtoon dat 'n positiewe klimaat gekenmerk word deur 'n gemaklike, ordelike en veilige omgewing. Somige van

die onderwysers in die steekproef se ervarings, veral rondom die impak van die proses van transformasie, dui telkens op bewyse van so 'n positiewe klimaat binne die skool waar hulle hulself nou bevind, alhoewel die ander dit as negatief ervaar het.

#### **4.3.7 Tema 7: Aanbevelings vir die bestuur van die skool**

- Aksie-navorsing

Al die onderwysers in die steekproef is dit eens dat die skool se bestuurspan eers deeglike aksienavorsing oor enige beleid moet doen wanneer dit op skoolvlak geïmplementeer word. Hiervolgens kan hulle agterkom wat werk en wat nie werk nie sodat dit aangespreek kan word. In 2.2.3 argumenteer Rayner (1994:169-173) ten gunste van 'n proaktiewe benadering tot opvoedkundige hervorming in die bestuur van spesiale onderwys. Hier volg enkele aanhalings om die stelling te staaf.

*I think before this management can take the...each and...every policy that will be new that would be implemented to us as teachers on the ground, they need to have a research of their own to check if it is worth it...they must find out before they present it to us...is the steps that are there for implementing it...the right ones ?*

*The management should avoid accepting policies, because they come from the Department...They need now to double check with the Department.*

*Ek sou aanbeveel dat daar eers moet werksessies gehou word oor die transformasiebeleid.*

- Departementshoofde se leidinggewende funksie

Een van die onderwysers in die steekproef is van mening dat die departementshoofde by die skool leiding moet neem in die dryf van die transformasieproses. Volgens Blignaut (1994:17), in 2.5.2, benodig die nuwe Suid-Afrika onderwysers wat die voortou kan neem, in stede daarvan om bloot op te tree as verteenwoordigers van die status quo. Verder moet voortgesette steun aan onderwysers verleen word oor die implemetering van nuwe kurrikula na afhandeling van werkswinkels. Byvoorbeeld:

*Ons HOD's moet ...moet lei indien nodig...en...en wie ook al dit...bevoeg is om dit te doen. As daar...sekere dinge is wat nie in plek is nie of...dinge is wat jy nie kan hanteer nie, kan jy natuurlik verwys na graadhoofde en departementshoofde...*

*I think it is the duty of the school now after the workshop to check with the teachers which challenges are they facing so that if there's a problem they can call some of the people that are, let's say the subject specialists from the office to come and intervene.*

- Samewerking met rolspelers

Dit is duidelik uit die navorsing dat samewerking onder al die rolspelers, een van die belangrikste aanbevelings aan die bestuur van die skool en die departement is. In 2.5 argumenteer Shiluvane (2002: 291) dat baie rolspelers 'n gebrek aan begrip het oor wat hul persoonlike verantwoordelikhede is. Byvoorbeeld:

*Ask the department to have a way of supporting the school through the policy...it must not be a management thing only.*

*Uhm...en dan moet 'n mens die gemeenskap beter inlig. Ek sal uit my pad uit gaan om seker te maak waar ek kan...dat die mense verstaan waaroor dit gaan.*

In 2.8 is aangetoon hoe Davidoff en Lazarus (1997:36) van mening is dat 'n organisasie soos die skool deurentyd ontwikkel moet word, en dit impliseer transformasie. Samewerking van al die rolspelers is dus van kardinale belang om transformasie in skole te laat slaag. Conley (2003:159) verklaar juis (in 2.5.1) dat skoolhoofde en onderwysers die manier waarop hulle hul werk sien, hoe hulle met hul medewerkers in die skool saamwerk en hoe hulle dink oor die verband tussen hul skool en die distrik en onderwysdepartemente waaronder hulle werk, sal moet verander.

#### **4.4 VELDNOTAS**

Die navorser het die volgende waargeneem met betrekking tot transformasie binne die skool waar hy werksaam is. Eerstens was die beweging deur middel van herontplooiing vanaf 'n sogenaamde kleurling skool na 'n eks-model C skool, vir my die begin van die pad na transformasie binne die onderwys. Hierdie proses van herontplooiing het ook merkwaardige veranderinge in die lewe van my gesin teweeg gebring.

Tweedens het ek beleidsverandering binne die onderwys sowel positief as negatief ervaar – positief in die sin dat die onderwysdepartement uiteindelik na

vore gekom het met 'n plan om ongelykhede binne die onderwys uit te skakel; negatief – in die sin dat die implementering daarvan op alle vlakke, veral op skoolvlak, baie swak was.

Voorbeelde van veranderde beleid wat geïmplementeer is, is UGO (Uitkomsgebaseerde Onderwys), die Hersiende Nasionale Kurrikulum, "IQMS (Integrated Quality Management System)" en selfs die beleid oor die aanstelling van nuwe onderwysdeskundiges om die proses van transformasie te help dryf. Ook het ek die inwerkingstelling van die beleid oor taal, vigs, rassisme, buitemuurse aktiwiteite, dwelms en handel in dwelms asook die gedragskode wat deur die skool se beheerraad saamgestel is, binne die skool ervaar. Die instelling van hierdie tipes beleid was as gevolg van die multikulturele klimaat waarin die skool homself huidige tyd bevind en het tot gevolg gehad dat elke deelnemer moes saamwerk om die skool te help transformeer en dit sodoende vir almal 'n beter plek te maak.

Die volgende is oor buitemuurse aktiwiteite waargeneem (2010): 'n vyfuur-lange kursus oor veiligheid in sport (rugby) is bygewoon wat in 2011 in werking sal tree. Volgens SARFU (South African Rugby Football Union), sal slegs rugby-afrigters en skeidsregters wat die kursus bygewoon het, toegelaat word om rugby af te rig of as skeidsregters in enige wedstryd op te tree.

Die Nuwe Nasionale Senior Sertifikaat Eksamen is in 2008 geïmplementeer. Waarneming het aangetoon dat hierdie Nuwe Kurrikulum 'n verlaging in slaagvereistes gebring het wat dit redelik maklik gemaak het vir leerders om te slaag. Dit het ook nuwe name aan die verskillende vakke verskaf. Byvoorbeeld Biologie sou nou bekend staan as Lewenswetenskappe. Twee nuwe leerareas, naamlik Wiskundige Geletterdheid en Lewensoriëntering is later tot die Kurrikulum bygevoeg in die "FET"-fase. Dan was daar ook die aanstelling van verskillende onderwysspesialiste vir elke leerarea deur die

onderwysdepartement, wat as skakel tussen die skool en die distrikskantoor sou optree.

Nog 'n verandering wat geïmplementeer is, is die samestelling van panele vir onderhoude by onderwysaanstellings. Hierdie samestelling moes van so 'n aard wees dat dit teenwoordigend is van al die belangegroepe om sodoende transformasie te verseker.

In informele gesprekke met die respondente van die studie, is die volgende oor die afskaffing van lyfstraf waargeneem:

- (1) Al ses die respondente was dit eens dat dissipline grootliks verswak het, gepaardgaande met 'n afname in respek teenoor onderwysers oor die algemeen;
- (2) Detensie het nie so groot impak op leerders nie;
- (3) Vier uit die ses voel dat lyfstraf terug gebring moet word, maar moet eers deeglik deurdink en versigtig toegepas word;
- (4) Die vyfde respondent is egter van mening dat die Departement van Onderwys nie lyfstraf onmiddellik moes weggeneem het nie, veral as hulle nog nie 'n alternatief daarvoor gevind het nie. Tog voel hierdie respondent dat dit nie sal werk om dit nou terug te bring nie, maar om eerder daaraan te werk om 'n effektiewer plaasvervanger daarvoor te kry;
- (5) Die sesde respondent se reaksie het weer verskil van die res van die ander in die sin dat lyfstraf volgens die respondent nog nooit gewerk het nie, dat dit onmenswaardig is en dat hy dit nooit sal aanbeveel nie. Die respondent beveel aan dat daar eenvoudig net aan beter wyses van dissiplinering gedink moet word.

## **4.5 OPSOMMING**

Hierdie hoofstuk bevat die empiriese bevindinge van die navorsing en is verder bespreek met verwysing na die literatuurstudie. In Hoofstuk vyf sal die gevolgtrekkings kortliks aangebied word. Aanbevelings vir bestuurders oor hoe onderwysers gesteun kan word om transformasie effektief te hanteer, sal ook hier aangebied word. Ook sal aanbevelings vir verdere navorsing gemaak word en die beperkinge van die studie sal aangetoon word.

## HOOFSTUK 5

# GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

### 5.1 INLEIDING

In Hoofstuk vyf sal die gevolgtrekkings aangebied word. Aanbevelings vir bestuurders oor hoe onderwysers gesteun kan word om transformasie effektief te hanteer sal hier gedoen word. Daar sal aanbevelings gemaak word vir verdere navorsing. Die beperkinge van die studie sal ook aangetoon word.

Die navorsing het gefokus op onderwysers se belewenis van transformasie asook die implikasies wat dit vir onderwysbestuur inhou. Die navorsingsvraag van die studie was: *Hoe beleef onderwysers transformasie en wat is die implikasies daarvan vir onderwysbestuur?* Vanuit hierdie hoofvraag het daar 'n aantal subvrae ontstaan:

- Watter transformasie het plaasgevind die afgelope paar jaar en vind nog steeds plaas?
- Hoe beleef onderwysers hierdie transformasie?
- Watter rol kan onderwysbestuurders speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer?

Ek wou graag deur middel van die ervaring van onderwysers probeer vasstel watter uitdagings onderwysbestuurders in die gesig staar te midde van die transformasie waardeur die onderwys is en steeds gaan. Die inligting wat hieruit ontstaan, sal my help om aanbevelings vir skoolbestuurders te maak wat hulle sal help om soortgelyke uitdagings in die toekoms suksesvol te hanteer.



## **5.2 GEVOLGTREKKINGS**

### **5.2.1 Die transformasie wat plaasgevind het die afgelope paar jaar**

Gedurende die afgelope paar jaar het die onderwysstelsel deur verskeie veranderingsprosesse gegaan. In hierdie afdeling word na enkele van die belangrikste veranderinge verwys.

In die eerste plek was daar die herontplooiing van onderwysers. Dit het meegebring dat onderwysers van sekere skole (waar daar 'n oormaat onderwysers was) herontplooi is na ander skole waar daar 'n tekort aan kundigheid was.

Die onderwysdepartement het ook vereis dat skole verplig was om 'n beleid oor elk van die volgende belangrike onderwyskwessies saam te stel, te bewaar en aan alle deelnemers bekend te maak:

- taalbeleid;
- beleid oor rassisme;
- dwelm en dwelmhandelbeleid;
- beleid oor die hantering van vigs en
- beleid oor buitemuurse aktiwiteite.

In my eie skool is hierdie dokumente reeds vryelik beskikbaar vir onderwysers en leerders om hulself daarmee te vereenselwig (sien 4.3). As gevolg van die afstel van lyfstraf moes skole ook beleidsdokumente opstel oor die hantering van dissipline.

Daar was ook kurrikulumveranderinge. Die implementering van Kurrikulum 2005 het gepaard gegaan met UGO. Daarna het die Nasionale en die Hersiende Nasionale Kurrikulum hul opwagting gemaak gevolg deur die "IQMS (Integrated Quality Management Systems)" vir onderwysers. Hierdie

veranderinge het verskeie reaksies by die Suid-Afrikaanse publiek uitgelok. Skoolhoofde en skoolbeheerliggame moes toesien dat hul skole by die veranderende skoolklimaat aanpas.

Die Nuwe Nasionale Senior Sertifikaat Eksamen is in 2008 geïmplementeer. Waarneming het aangetoon dat hierdie Nuwe Kurrikulum 'n verlaging in slaagvereistes gebring het. Dit het ook nuwe name aan die verskillende vakke verskaf en onderwysspesialiste vir elke leerarea deur die onderwysdepartement, wat as skakel tussen die skool en die distrikskantoor sou optree.

Nog 'n verandering wat geïmplementeer is, is die samestelling van panele vir onderhoude by onderwysaanstellings. Hierdie panele moes verteenwoordigend wees van alle bevolkingsgroepe.

### **5.2.2 Hoe onderwysers hierdie transformasie beleef**

- Siening van transformasie: Volgens hierdie studie het die onderwysers die proses van transformasie as 'n verandering in die onderwysstelsel beleef of 'n verskuiwing (wat ook fisies kon wees). Vir sommige was dit 'n verandering na 'n meer regverdigde en dus 'n beter onderwysstelsel.
- Beleving van die beleid van transformasie: Vir sommige onderwysers was transformasie 'n negatiewe beleving in baie opsigte. Vir sulke onderwysers was transformasie geforseer, baie ontwrigtend in die klaskamer asook in hul gesinslewe. Die herontplooiing van onderwysers het byvoorbeeld meegebring dat onderwysers fisies vanaf hul bekende omgewing na 'n onbekende omgewing verhuis wat vir die meeste van die deelnemers finansiële implikasies ingehou het. Dit is duidelik volgens die studie dat die meerderheid van die onderwysers

hierdie verskuiwing as negatief ervaar het, hoewel daar een of twee onderwysers was vir wie die verskuiwing bevordering ingehou het. Waar onderwysers dit negatief beleef het, het dit soms letsels gelaat. Galant (2002:18) in 2.5.2 meen ook dat transformasie 'n negatiewe impak op die motivering en loopbaan ondervindings van baie onderwysers gehad het. Almal was dit eens dat die Departement van Onderwys dit nie goed deurdink het nie en hulle swak voorberei het om die proses effektief te implementeer.

- Beleving van hoe transformasie deur die onderwysdepartement bestuur is: Deelnemers het getuig dat die proses swak deur die onderwysdepartement bestuur is. Daar was swak opleiding van onderwysers in UGO wat gepaard gaan met 'n moeilike en tydrowende assesseringsproses. Een van die deelnemers het byvoorbeeld aangedui dat UGO eerder 'n terugslag vir ons kinders was (sien 4.3.4). Vir die deelnemers was daar ook 'n gebrek aan spanwerk tussen veral die skool en die onderwysdepartement wat sodoende die proses van transformasie vertraag het. Vir ander was "IQMS" swak, lomp en onwerkbaar (sien 4.3.2).

Aan die anderkant was daar onderwysers wat transformasie in UGO en "IQMS" as positief ervaar het. Een van die deelnemers het byvoorbeeld ervaar dat dit onderwysers laat besef dat daar wel dinge is waarop verbeter kan word. Ganchi (2005:63) in 2.5.2 het ook in haar studie bevind dat UGO onderwysers geïnspireer laat voel het om lewenslange leerders te word en om as leiers op te tree.

- Beleving van hoe transformasie deur die skool bestuur is: Vier uit die ses deelnemers het die rol van die skoolbestuur tydens transformasie as baie ondersteunend ervaar terwyl twee van die deelnemers dit as anti-transformatories en as onvoldoende ervaar het (sien 4.3.4).

- Belewning van die finansiële implikasies van transformasie: Al die deelnemers was dit eens dat die onderwysdepartement heeltemal onvoldoende vir die proses begroot het en sodoende 'n geldlas op die skouers van die individuele onderwyser wat daardeur geraak is, geplaas het. Hoewel twee van die deelnemers aangedui het dat hulle finansiëel uit die proses van transformasie baatgevind het (sien 4.3.5), is die impak van die proses van transformasie grotendeels deur die deelnemers in die steekproef as negatief ervaar.
- Aanbevelings ten opsigte van transformasie: Deelnemers het aanbeveel dat daar aksie-navorsing moet wees wanneer transformasie toegepas word; dat departementshoofde 'n leidende funksie moet speel en dat daar samewerking moet wees tussen alle rolspelers. Transformasie moet nooit van bo afgeforseer word nie.

### **5.2.3 Die rol wat onderwysbestuurders kan speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer**

Onderwysbestuurders se rol het oor die jare heen al hoe meer op die voorgrond begin tree. Volgens Weiss (1995:571-592) in 2.2.3 is bevind dat skoolbestuurders onderwysers se gewilligheid om te innoveer ten sterkste beïnvloed. In hierdie navorsing het die onderwysers die rolle van onderwysbestuurders gedurende die proses van transformasie op die volgende manier waargeneem : Al ses onderwysers het ervaar dat die bestuurders van transformasie nie heeltemal voorbereid vir die proses van transformasie was nie wat tot gevolg gehad het dat onderwysers nie 'n volle begrip oor transformasie kon kry nie. Daar was byvoorbeeld 'n tekort aan leiding aan die kant van die Departement van Onderwys. Volgens Pithouse (2000:154), asook Smith en Wohlstetter (2001:73-74), in 2.3.2.1, is die Departement van Onderwys gekritiseer vir die kwaliteit van die opleiding wat voorsien is aan onderwysers om hulle voor te berei vir die implementering van UGO.

Schlebusch (2003:9) in 2.3.2.1 stel dit duidelik dat daar 'n meer gekoördineerde poging tussen die provinsiale Department van Onderwys en die skool behoort te bestaan om hul gesamentlike hulpbronne so aan te wend dat dit verandering in gehalte sal meebring. Shiluvane (2002:317-320) in 2.3.2.1 verklaar dat die staat 'n klimaat moet skep wat gunstig is vir onderrig en leer; die agterstand in die voorsiening van hulpbronne aan skole aan te spreek; onderwysers se werksomstandighede te verbeter; te verseker dat reëls wat betrekking het op onderwys nagekom word; die suksesvolle implementering van die nuwe kurrikulum te verseker; en riglyne te bied vir die voorkoming van rass spanning in skole.

In 2.3.2. van die studie argumenteer Fullan en Stiegelbauer (1991:118), dat dit vir alle onderwysers en skoolbestuurders soos die skoolhoofde, nodig is om hulself eers te verstaan en deur ander verstaan te word en dat ons eers moet verstaan waar die onderwysers hulself bevind, voordat opvoedkundige verandering kan plaasvind. Waghid (2003:91-97) in 2.3.2.2 is van mening dat visuele leierskap 'n noodsaaklike bestanddeel is om die demokratiese verandering en herstrukturering wat vandag plaasvind, te verstaan. Karpicke en Murphy (1996:27-34), in 1.5.1, beklemtoon ook dat 'n positiewe klimaat gekenmerk word deur 'n gemaklike, ordelike en veilige omgewing. Skoolhoofde en bestuurs spanne van skole moet dus seker maak dat die skool in 'n omgewing met so 'n positiewe klimaat funksioneer.

Sterling en Davidoff (2000:22), in 2.5.1, identifiseer 'n reeks kwaliteite wat met goeie leierskap gepaard gaan, naamlik: aanspreeklikheid, dissipline, buigsaamheid, moed, nederigheid, integriteit, verdraagsaamheid, innerlike krag, vertroue, selfgelding, sensitiewe it, minsaamheid, uithou vermoë, medelye, bestendigheid, beslistheid, entoesiasme, eerlikheid, empatie, lojaliteit, toegewydheid, deursigtigheid en billikheid. In ooreenstemming met bogenoemde, sonder De Witt (1982:5) en Teichler (1982:226-227) ook in 2.5.1 die volgende leierskap kwaliteite uit: buigsaamheid, deeglike kennis van die

mens se natuur, goeie interpersoonlike verhoudings, 'n sin vir verantwoordelikheid, bereidwilligheid om te dien, opregte betrokkenheid, die vermoë om in 'n span te werk, empatie, respek en warmte, geregtigheid, opregtheid, helderheid en menslikheid. Al hierdie eienskappe sal onderwysbetuurs help om transformasie effektief te hanteer. Onderwysleiers behoort opleiding te kry om hierdie vaardighede te bemeester.

### **5.3 AANBEVELINGS**

#### **5.3.1 Aanbevelings oor die rol wat onderwysbestuurs kan speel om onderwysers te help om transformasie effektief te hanteer**

Skoolbestuurs in die huidige veranderende onderwys het 'n enorme taak op hul skouers. Skoolleiers is verantwoordelik om verandering, soos deur die Nasionale Departement van Onderwys bepaal word, op 'n sensitiewe en geleidelike manier te laat geskied. Dit sal dus goed wees as die bestuur van die skool eers 'n deeglike studie doen oor wat die prosesse van verandering behels voordat dit aan die onderwysers oorgedra word. Dit is belangrik dat skoolleiers organisatoriese ontwikkeling moet sien as 'n strategie om verandering in skole te bestuur. Dit sal meebring dat effektiewe leer en onderrig die hoofdoel in skole word.

Die personeel van die skool behoort as 'n geheel die sterk punte en swakhede van hulle skool te identifiseer en saam te bepaal hoe dit verander moet word. Daarna behoort die ouers en breër skoolgemeenskap op 'n sensitiewe wyse hieroor ingelig te word. Daar behoort samehorigheid te wees tussen die Departement van Onderwys en die skoolbestuur oor die implementering van enige opvoedkundige beleid.

Die onderwysdepartement behoort eers deeglik te begroot voordat 'n proses soos transformasie, wat soveel impak op mense se lewens kan hê, suksesvol geïmplementeer kan word. Die voorsiening van 'n effektiewe hulpbronne-basis aan onderwysers is hier van absolute belang.

### **5.3.2 Aanbevelings vir verdere studie**

Die volgende is aanbevelings vir verdere studie:

Die integrasie en aanpassing van onderwysers uit voorheen benadeelde skole by eks-model C skole behoort ondersoek te word. Die rol van mentorskap in hierdie verband moet ondersoek word. Dit sal beide die bestuur en die onderwyser help om makliker aan te pas by 'n veranderende situasie.

Die onderwyser se ervaring van die kulturele klimaat van verandering by skole kan ook nagegaan word wat die konsep van transformasie verder sal belig. Hierdie navorsing sal bydra tot die identifisering van die onderwyser se spesifieke behoeftes met betrekking tot die klaskamer asook die interaksie met die ouers in die breë.

Omvattende kwantitatiewe navorsing by baie skole in verskillende dele van die land kan beplanners help om te veralgemeen. Daar kan byvoorbeeld meningsopnames gedoen word oor hoe onderwysers voortdurende transformasie beleef en wat hulle nodig het om hulle in die proses te ondersteun.

## 5.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Hierdie navorsing is binne die skool waar ek onderrig gee, gedoen. Hierdie is 'n eks-model C skool wat redelik toegerus is met die nodige hulpbronne wat dit maklik gemaak het vir die deelnemers om by die skool aan te pas. Ek is bekend met die onderwysers wat deel uitmaak van die steekproef, wat gesien kan word as 'n moontlike beperking van die studie. Ek as navorser deel ook in die ervaringswêreld van die deelnemers aangesien ek self deur die onderwysdepartement na hierdie skool herontplooï is. Dit kan as beperking gesien word aangesien ek alreeds 'n vooropgestelde idee oor transformasie gehad het.

Die studie word ook beperk deur die feit dat net ses persone daaraan deelgeneem het. Soos genoem, is dit gemotiveer deur die feit dat al ses herontplooï is en dus tot in hul diepste wese transformasie beleef het. Dataversadigning is bereik deurdat ander metodes van data-insameling ook gebruik is. Verder is dit 'n verhandeling van *beperkte* omvang wat slegs 'n klein empiriese ondersoek vereis.

## 5.5 OPSOMMING

Die doel van hierdie studie was om te bepaal hoe onderwysers transformasie beleef en wat die implikasies daarvan vir onderwysbestuur is. Die benadering was kwalitatief, verkennend en beskrywend. In 'n gevalle-studieontwerp is ses herontplooïde onderwysers van 'n eks-model C skool doelbewus gekies as steekproef. In-diepte onderhoude is met die onderwysers gevoer. Informele onderhoude en observasie is ook gebruik om data in te samel. Die resultate het gefokus op die onderwysers se siening van transformasie en hul belewing van die beleid self en hoe dit bestuur is; die finansiële implikasies van transformasie en die impak daarvan op onderwysers. Die gevolgtrekking word gemaak dat



individuele onderwysers enkele aspekte van transformasie positief beleef het, byvoorbeeld bevordering. Negatiewe belewings het verband gehou met geforseerde, oorhaastige transformasie wat nie alle rolspelers in die saak geken het of onderwysers goed voorberei het nie. Aanbevelings vir die hantering van transformasie en vir verdere studie is gemaak.

## BIBLIOGRAFIE

- Bartunek, M. 2003. *Organisational and educational change: the life and role of a change agent group*. Mahwah, NJ: L Erlbaum Associates.
- Benson, L & Harkavy, I. 2001. Leading the way to meaningful partnerships. *Principal Leadership*, 2(1)6:54-58.
- Blignaut, SE. 1994. The challenge of transformation in South African Education. Unpublished MEd dissertation. University of Port Elizabeth.
- Botha, T, Unterhalter, E & Wolpe, H. 1991. *Education in future South Africa: policy issues for transformation*. Oxford: Heineman.
- Bunting, C. 2003. Quiet transformations. *Education Week*, 22(30):41.
- Campher, EJ. 2003. Educational change: a support programme for educators in an inclusive school setting. Unpublished PhD thesis. University of Stellenbosh; Department of Educational Psychology.
- Carklin, ML. 1996. Drama in South African secondary schools: meeting the challenge of educational change. Unpublished MA dissertation. Grahamstown: Rhodes University.
- Centre for Education Law and Education Policy. 1998. Employment of Education Act (Act 76). Pretoria: University of Pretoria.
- Cheung, D & Davis, NG. 2000. Teachers' stages of concern about the target-orientated Curriculum. *Education Journal*, 28(1):109-122.
- Chrisholm, L, Soudien, C, Vally, S & Gilmour, D. 2001. Teachers and structural adjustment in South Africa. *Education Policy*, 13(3):386, 9p.

- Conley, DT. 2003. Who governs our schools?: changing roles and responsibilities. *Teachers College Press*, New York:99-159.
- Cross, M. 1992. *Resistance and transformation: education, culture and reconstruction in South Africa*. Johannesburg: Skotville Publishers.
- Cushman, K. 2006. Respecting high-schoolers as partners, not inferiors. *Education Digest*, 71(7):8-14.
- Davidoff, S & Lazarus, S. 1997. *The learning school. An organization development approach*. Kenwyn: Juta.
- Department of Education. 1998. Integrated Quality Management System. Training manual for educators. Education Labour Relations Council. Province of the Eastern Cape: Department of Education.
- De Vos, AS, Strydom, H, Fouché, CB & Delport, CSL. 2005. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 3rd edition. Pretoria: Van Schaik.
- De Witt, JT. 1982. 'n Onderwysbestuursimperatief wat nie langer staffeloos regeer kan word nie: die skoolhoof se rol in onderwysbestuur onder die loep. *South African Journal of Education*, 2(1/2):52-61.
- Domenic, V. 2006. Re-forming schools and cities: placing education on the landscape of planning history. *Journal of Planning History*, 5(3):183-195.
- Dreyer, J. 1997. Curriculum 2005 – tutorial letter 301 for EDUFAC-N. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Ebrahim, H.B. 2000. Active learning in the literacy learning programme of the foundation phase in curriculum 2005. MEd Education Management. University of South Africa.
- Ehren, MCM & Visscher, AJ. 2006. Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1):51-72.

- Fullan, M.G. with Stiegelbauer, S. 1991. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Galant, FHM. 2002. The effect of educational transformation on the motivation and career perception of teachers in the Western Cape Education Department. Unpublished DPhil thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Galloway, GMM. 2004. A conceptual analysis of visionary leadership and its implications for educational transformation in schools. Unpublished MPhil dissertation. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Ghanchi, RB. 2005. Educators' experience of the implementation of outcomes-based education in grade nine. MEd Education Management. Pretoria: University of South Africa.
- Griffin, P.& Smith, P. (eds). 1997. *Outcomes-based education. Issues and strategies for schools*. Australian Curriculum Studies Association.
- Hariparsad, I.D. 1998. Values on an aspect of order and discipline: implication for the management of teacher competence. Unpublished MEd dissertation. Johannesburg: Rand Afrikaans University.
- Hendricks, M. 2000. School governing bodies: their significance in the democratic transformation of South African society. Unpublished MEd dissertation. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Heyns, M. 1998. Selection of human resources in education. Unpublished research report. Bloemfontein: University of the Orange Free State.
- Jeena, M. 1998. Teacher's mental health status, stress levels and incidence of burnout during a period of change and reorganization within the South African Education System. Unpublished MEd dissertation. Durban: University of Natal.

Jenkins, H. 1993. Entrepreneurial head teachers. *Management in Education*, 7(4):21-22.

Johnson, S., Monk, M. & Hodges, M. 2000. Teacher development and change in South Africa: a critique of the appropriateness of transfer of northern/western practice. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 30(2):179.

Karpicke, H. & Murphy, M.E. 1996. Productive school culture: principals working from the inside. *NASSP Bulletin*, 80(576):27-34.

Ladd, H.F. (ed.) 1996. *Holding schools accountable. Performance-based reform in education*. Washington DC: The Brookings Institution.

Legodi, M.R. 2001. Transformation of Education in South Africa since 1994. A historical-educational survey and evaluation. Unpublished DEd thesis. Pretoria: University of South Africa.

Lemon, A. 2000. Shifting inequalities in South Africa's schools: some evidence from the Western Cape. *South African Geographical Journal*, 81(2):96,10.

Lima, A. 2000. High school pupils' evaluation of the New Educational System in the RSA. Unpublished DEd thesis. Johannesburg: Rand Afrikaans University.

Linderts, T.I. 2003. A critical perspective on the role of outcomes-based Education in the democratic transformation of education in South Africa. Unpublished MEd dissertation. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Love, J., Sederberg, P.C. & Zederberg, P.C. 1990. Black education and dialectics of transformation in South Africa. *Journal of Modern African Studies*. 28(2):299-326.

Mabokela, R.O. & King, K.L. 2001. Apartheid no more: case studies of South African universities in the process of transformation. Cape Town: Westport.

- Malan, B. 1997. *Excellence through outcomes*. Pretoria: Kagiso.
- Manzo, K.K. 2003. NEA, overseas unions share similar concerns. *Education Week*. Washington, 22(39):10
- Marishane, N. & Botha, R.J. 2004. *Africa Education Review* 1(1):95-97.
- Matlawe, K. 1989. No, no, no, don't give them Stonozolol Motivate them, Mr principal. *Popagano*, 10(1):12-14.
- Matsane, R. 2000. Teacher Redeployment 80% Complete. *African Eye News Service publishers*. Pietersburg.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. Research in education: evidence-based inquiry. 6th edition. Boston: Pearson.
- Meyers, N. & Robertson, S. 2006. How does educational planning add value? *School Planning and Management*, 45(5):10,1.
- Moime, W.M. 2001. Assessment and automatic progression of learners in the foundation phase. Unpublished MEd dissertation, Pretoria: University of South Africa.
- Naidoo, P., Brookes, D. & Kruger, J. 1990. Towards better education: environmental education's pivotal role in the transformation of education. *South African Journal of Environmental Education*, (11):13-17.
- Niewenhuys, F.J. & Mokoena, S. 2005. Decentralization of change in South African teacher training institutions. *Oxford*, 35(2):127-137
- Nkomo, M. 1990. Pedagogy of domination: toward a democratic education in South Africa. *Africa World Press*, 474.

- Parrilla, A. 1999. Educational innovations as a school answer to diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2):93-110.
- Pithouse, K. 2000. Adapt or die? A teacher's evaluation of Curriculum 2005 retraining workshop. *Perspectives in Education*, 19(1):154-158.
- Poggenpoel, M. 1998. Data analysis in qualitative research. In: De Vos, A.S. (Ed). *Research at grass roots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik:334-353.
- Rayner, S. 1994. Restructuring Reform: choice and change in special education. *British Journal of Special Education*, 21(4):169-173.
- Rogers, C.R. 1969. *Freedom to learn*. Ohio: Merrill.
- Schlebusch, J.C. 2003. Managing change: how educational leaders manage transformational change within a framework of control and constraints. Unpublished MPhil dissertation. Stellenbosch : University of Stellenbosch.
- Shiluvane, S.M. 2002. The role of parents, teachers and the state in the establishment of a culture of teaching and learning. Unpublished DEd thesis. Pretoria: University of South Africa.
- Singleton, R., Straits, B.C, Straits, M.M. & McAllister, R.J. 1998. Approaches to social research. In: De Vos, A.S. (Ed.) *Research at grass roots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Smith, A.K. & Wohlstetter, P. 2001. Reform through School Networks: A new kind of authority and accountability. *Educational Policy*, 15(4):499-519.
- Southwood, S. & Spangenberg, R. 1996. *Rethinking the teaching and learning of mathematics*. Pretoria: Via Africa.
- Sterling, L. & Davidoff, S. 2000. *The courage to lead: a whole school development approach*. Kenwyn: Juta.

- Strydom, H. 2005. Ethical aspect of research in the social sciences and human service professions. *In: De Vos, A.S. (Ed.) Research at grass roots: For the Social Sciences and Human Service Professions* (3<sup>rd</sup> edition.) Pretoria: Van Schaik.
- Teichler, M.G. 1982. Enkele bestuursfunksies van die skoolhoof met spesiale verwysing na interpersoonlike verhoudingstigting. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Potchefstroom: Universiteit van Potchefstroom.
- Tolo, Z.P. 2000. *Budget Speech 2000*, Department of Education. North West Province:1-13.
- Universiteit van Suid-Afrika. Departement Opvoedkundestudies. 2002. Studiegids 1 vir ONB451-F. Pretoria.
- Universiteit van Suid-Afrika. Departement Opvoedkundestudies. 2003. Studiegids 3 vir ONB451-F. Pretoria.
- Unterhalter, E., Wolpe, H. & Botha, T. 1991. *Education in a future South Africa: policy issues for transformation*. Oxford: Heineman:11, 258.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. *OBE: Outcomes-based education: a teacher's manual*. Pretoria: Kagiso.
- Von Loggerenberg, G.D. 1997. Onderwysers se beoordeling van die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika / *Teachers' evaluation of the New Education System in South-Africa*. Unpublished DEd thesis. Johannesburg: Rand Afrikaanse Universiteit.
- Van Meter, E.J. 1994. Implementing School-based decision making in Kentucky. *NASSP Bulletin*, 78(563):61-70.
- Waghid, Y. 2003. Democracy, higher education transformation and citizenship in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 17(1):91-97.



Wagner, R.B. 1989. *Accountability in education*. New York: Routledge.

Weiss, C.H. 1995. The four "I's" of school reform: How interests, ideology, information and institution affect teachers and principals. *Harvard Educational Review*, 65(4):571-592.

Willis, S. & Kissane, B. 1997. *Achieving outcomes-based education: premises, principles and implications for curriculum and assessment*. Deakin West, ACT: Australian Curriculum Studies Association.

## BYLAAG A

Ek .....verstaan dat die doel van die studie is om ondersoek in te stel na hoe onderwysers transformasie beleef. Ek verstaan ook dat die inligting vertroulik is en dat dit anoniem gerapporteer sal word. My deelname kan enige tyd gestop word tydens die navorsing.

.....

Handtekening

.....

Datum

.....

K Prins (navorser)

## BYLAAG B

Ek, ....., hoof van die skool, gee toestemming dat Mnr K Prins, meestergraadstudent van Unisa, onderhoude mag voer met onderwysers van my skool. Die doel met die onderhoude is om vas te stel hoe onderwysers transformasie beleef. Alle inligting sal as vertroulik hanteer word en anoniem gerapporteer word. Die skool se naam sal nie gerapporteer word nie.

.....

Handtekening

.....

K Prins (navorser)

.....

Datum

## ONDERHOUDSKEDULE

Goeiedag geagte deelnemer. Dankie dat u ingestem het om deel te neem aan die navorsing deur middel van hierdie onderhoud.

Algemene inligting : a) Manlik/Vroulik b) Ondervinding :

Posvlak 1 .....Posvlak 2 .....

Onderhoud.....

Onderhoudsvrae:

1. Wat verstaan u onder “transformasie” van onderwys ? (kan u vir my 'n voorbeeld noem? Wat bedoel u ? Verstaan ek u reg..... ? Kan u motiveer hoekom u so voel ? Wat nog ? )
2. Hoe het u die volgende aspekte van transformasie beleef?
  - Die beleid van transformasie. (volg op en kry diepte soos by 1)
  - Hoe transformasie deur die onderwysdepartement bestuur is. (volg op en kry diepte soos by 1)
  - Hoe transformasie deur die skool bestuur is. (volg op en kry diepte soos by 1)

- Die finansiële implikasies van transformasie (volg op en kry diepte soos by 1)
  - Die impak van transformasie op uself en op ander onderwysers. (volg op en kry diepte soos by 1)
3. Wat sou u aanbeveel vir die bestuur van hierdie skool ten opsigte van transformasie? (volg op en kry diepte soos by 1)

Baie dankie vir u tyd en deelname. Dit was baie leersaam om met u hieroor te praat.